Edwaldo Costa
Suélen Keiko Hara Takahama
(Organizadores)

# COMPREENDENDO O PROCESSO DE INCLUSÃO

Atena Editora
Ano 2022

Edwaldo Costa
Suélen Keiko Hara Takahama
(Organizadores)

# COMPREENDENDO O PROCESSO DE INCLUSÃO

Atena Editora
Ano 2022

**Editora chefe**
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
**Editora executiva**
Natalia Oliveira
**Assistente editorial**
Flávia Roberta Barão
**Bibliotecária**
Janaina Ramos
**Projeto gráfico**
Bruno Oliveira
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
**Imagens da capa**
iStock
**Edição de arte**
Luiza Alves Batista



Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Compreendendo o processo de inclusão

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo
**Correção:** Yaiddy Paola Martinez
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga
**Revisão:** Os autores
**Organizadores:** Edwaldo Costa
Suélen Keiko Hara Takahama

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

C737 Compreendendo o processo de inclusão / Organizadores Edwaldo Costa, Suélen Keiko Hara Takahama. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0085-1
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.851221805

1. Inclusão. I. Costa, Edwaldo (Organizador). II. Takahama, Suélen Keiko Hara (Organizadora). III. Título.
CDD 371.9

**Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

**Atena Editora**
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

# APRESENTAÇÃO

Em atenção ao movimento mundial de inclusão, que enfatiza a necessidade de alcançarmos uma educação para todos(as), centrada no respeito e valorização das diferenças, a Atena Editora apresenta o Ebook "Compreendendo o processo de inclusão", que aborda a concepção de educação inclusiva, constituindo um novo enfoque para a educação especial e trazendo contribuições valiosas para a reflexão sobre a transformação conceitual e prática do sistema educacional. A obra tem como objetivo ampliar e disseminar conhecimentos técnicos e científicos, estimular o intercâmbio de experiências entre os diversos profissionais e pesquisadores que atuam no processo de inclusão educacional e atendimento às necessidades educacionais especiais dos(as) alunos(as). Está organizada em dez capítulo que trazem assuntos como Transtorno do Espectro Autista, Formação do professor do Atendimento Educacional Especializado, Linguagem oral em pessoas com deficiência auditiva, Política de Inclusão, Educação Inclusiva, Extensão Universitária para estudantes com deficiência, Relações Ético-Raciais na Legislação Brasileira, Inclusão do deficiente congênito no mercado de trabalho, Síndrome de Asperger e Estratégias de ensino da parasitologia para alunos com deficiência, oferecendo aos(as) leitores(as) informações que enriquecem a prática pedagógica.

Pretende-se também propor análises e discussões a partir de diferentes pontos de vista: científico, educacional e social. Assim, não podemos pensar em inclusão sem atingirmos o âmago dos processos exclusionários tão inerentes à vida em sociedade. Reconhecer a exclusão, seja ela de qualquer natureza e tome a forma que tomar, é o primeiro passo para nos movermos em direção à inclusão na sala de aula, na escola, na família, na comunidade ou na sociedade.

Como toda obra coletiva, esta precisa ser lida tendo-se em consideração a diversidade e a riqueza específica de cada contribuição.

Por fim, espera-se que com a composição diversa de autores e autoras, temas, questões, problemas, pontos de vista, perspectivas e olhares, este e-book ofereça uma contribuição plural e significativa.

Edwaldo Costa
Suélen Keiko Hara Takahama

## SUMÁRIO

# CAPÍTULO 1

# A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL (ECG), A AGENDA 2030 E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NAS ESCOLAS REGULARES: UM (NOVO) DIÁLOGO FRENTE AOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*Data de aceite: 02/05/2022*

**Marcela Taís dos Santos Hungaro**
Mestranda em Educação pela Faculdad de Ciencias de la Educación – UDE/ UY. Especialista em Educação. Docente Efetiva da Rede Pública de Ensino

**RESUMO:** O presente artigo objetiva contextualizar a origem das políticas públicas educacionais brasileiras na modalidade da Educação Especial com foco no atendimento dos alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), frente ao guia sobre a Educação para a Cidadania Global (ECG) atrelada aos objetivos da Agenda 2030, nas escolas regulares explanados pela Unesco (2015,2016a,2016b). Como metodologia utilizou-se a pesquisa bibliográfica para embasamento teórico da temática. Notou-se que, mesmo diante de todas as legislações e criação de políticas públicas e agendas que preveem uma educação de qualidade a todos os alunos com prazos estabelecidos, ainda há muitas falhas no sistema educativo e muitas lacunas para que seja, efetivamente, cumprido o propósito do atendimento de qualidade e equidade aos alunos com o TEA.
**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas Educacionais; Educação Especial; Educação para Cidadania Global (ECG); Agenda 2030; Transtorno do Espectro Autista (TEA).

**ABSTRACT:** This article aims to contextualize the origin of Brazilian public educational policies in the Special Education modality, focusing on the care of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), in view of the guide on Education for Global Citizenship (ECG) linked to the objectives of the Agenda 2030, in regular schools explained by Unesco (2015,2016a,2016b). As a methodology, bibliographic research was used for the theoretical basis of the theme. It was noted that, even in the face of all legislation and the creation of public policies and agendas that provide for quality education to all students with established deadlines, there are still many flaws in the educational system and many gaps in order to effectively fulfill the purpose of providing quality and equitable service to students with TEA.
**KEYWORDS**: Public Educational Policies; Special education; Education for Global Citizenship (ECG); Agenda 2030; Autism Spectrum Disorder (ASD).

## 1 | INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2012, a Organização das Nações Unidas (ONU), frente as suas prioridades à Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar, (*Global Education First Initiative* - GEFI) e em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tem trabalhado com a Educação para a Cidadania Global (ECG), como uma das estratégias a ser disseminada nos contextos educacionais, que sintetiza o modo como “a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes

de  que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável" (UNESCO, 2015, p.09).

A Educação para a Cidadania Global (ECG) é um guia desenvolvido a partir de consultas e debates em fóruns e eventos realizados pela ONU (2013, 2015, 2016) que fazem a extensão e conexão à agenda educacional pós-2015, por meio de novos diálogos, com políticas públicas que garantam o compartilhamento dos conhecimentos, a transparência e a confiabilidade dos dados e dos resultados *(clearinghouse*)[1], de orientações técnicas e com pedagogias transformadoras apoiadas no compromisso dos quatro pilares da educação, a saber: "aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a viver juntos" (DELORS, 1996; REIMERS, 2021), para que os estudantes possam se tornar cidadãos globais responsáveis por meio da transformação, inovação, capacitação, conhecimentos e habilidades baseadas no respeito pelos direitos humanos, justiça social, diversidade e igualdade de gênero e sustentabilidade Ambiental (UNESCO, 2015).

O objetivo a que se propõe a Educação para Cidadania Global (ECG), não se limita apenas nas instituições formais, entretanto, tem-se as escolas como *lócus* para que esse processo ocorra, pois podem ir "além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais *(soft skills*) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social" (UNESCO, 2015, p. 09), num elo entre incluir a todos os excluídos frente a universalidade dos direitos humanos.

O termo utilizado como conceito de "Cidadania Global" traz à interpretação de que todos temos um "sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum, bem como de promover um "olhar global", que vincula o local ao global e o nacional ao internacional" (UNESCO, 2015, p. 10), porém, deve-se ressaltar que a Educação para Cidadania Global (ECG) "não deve ser uma promoção de modelos de cidadania de determinado país ou região. Global não é necessariamente igual a internacional" (ibidem, p. 18), mas deve ser um caminho a ser percorrido por todos, a partir de práticas pedagógicas inovadoras, projetos educacionais atrelados ao currículo escolar de forma transdisciplinar, diálogos, parcerias e intercâmbios entre os países e todos os envolvidos na construção de um mundo melhor e sustentável.

Contudo, mesmo com toda a elaboração e dissipação das propostas da ECG faz-se necessário de antemão, já que envolve a todos os sujeitos, o reconhecimento, no que diz respeito ao conceito do exercício da cidadania, agora inerente às pessoas com deficiências, pois neste sentido, os "direitos humanos reconstruíram a dignidade de grupos discriminados ao  implementarem condições para o exercício da cidadania, estabelecendo o respeito às diferenças e o reconhecimento de uma sociedade multicultural" (COSTA;

1 O *Clearinghouse* é uma parte do programa da Unesco sobre 'salvaguarda do patrimônio cultural intangível na educação formal e não formal' que atende a um público multidisciplinar e multissetorial de partes interessadas e inclui contribuições dos Setores de Cultura e Educação da Unesco, escritórios de campo e institutos de educação. Disponível em:  https://ich.unesco.org/en/about-01047

FERNANDES, 2018, p. 202).

Desta maneira, no que tange ao contexto educacional quanto aos indivíduos com deficiências, o sistema brasileiro encontra-se adequando e aprimorando seus programas de governo com políticas públicas que visam atender seus alunos com vistas à premissa da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, em seu artigo 6º sobre o direito à educação como direito social, reconhecendo ainda no artigo 205 como um direito de todos e dever do Estado e da família que visa ao "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL,1988).

Portanto, para contextualizar os avanços e conquistas do sistema educativo, a partir de uma educação para a cidadania global, explanada no guia da Unesco (2015, 2016a, 2016b), o olhar deste artigo se valerá de uma breve contextualização à modalidade da Educação Especial na perspectiva inclusiva, com ênfase aos alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nas escolas regulares apresentados na primeira seção.

Na segunda seção, a partir da criação da lei nº 12.764/12 a qual dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), algumas questões serão refletidas como norte para o entendimento quanto às políticas públicas que garantam cidadania e a inclusão dos alunos com o TEA, quanto ao acesso e participação em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola para esses estudantes, haja vista que "trilhar caminhos que busquem elucidar possíveis direções para pessoas com espectro do autismo é um desafio constante para as políticas públicas brasileiras" (MELLO; HO; DIAS; ANDRADE, 2013, p. 09).

Por fim, atrelado ainda na segunda seção será discorrido sobre os pressupostos e elaboração da Educação para Cidadania Global (ECG), a qual prevê "desenvolver atitudes de interesse e empatia pelos outros e pelo meio ambiente, além de respeito pela diversidade" (UNESCO, 2015, p. 16), a agenda 2030, quanto aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), frente ao de número quatro, o qual propõe a Educação de Qualidade ao "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (ONU, 2015).

## 2 I METODOLOGIA

A metodologia utilizada deu-se por meio da revisão bibliográfica que é "desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2002, p.44) principalmente pela Unesco (2015, 2016a, 2016b), dada sua relevância e liderança no cenário educacional mundial e por estar atrelada às Nações Unidas como uma agência especializada nesse setor, a qual se fez imprescindível no aprofundamento teórico sobre o tema, pois a "principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (GIL, 2002, p.45).

Utilizou-se também para complemento do estudo, referencias de legislações e diretrizes que regem a educação brasileira e que amparam a modalidade da Educação Especial e os estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 1988, 1996, 2008, 2009, 2012, 2014, 2015), bem como autores que versam sobre essa temática, como Mantoan (2003), Mello et al (2013) Reimers (2021) e outros.

## 3 I BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DA ESCOLA REGULAR COMUM AO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO (AEE)

Ao se contextualizar, cronologicamente, as primeiras construções de políticas públicas educacionais brasileiras, tem-se como referência o ano de 1931, com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), voltado para temas inerentes ao ensino. Em 1932, com os avanços da industrialização, houve o marco na educação brasileira com o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual professores da época debatiam para que o sistema educativo fosse repensado e reconfigurado, de acordo com as ideologias americanas da escola nova proposto por Dewey, voltada para uma educação pública, gratuita e obrigatória, atendendo a todos, sem distinção de classes sociais (MEC, *online*).

Em 1961, cria-se a lei nº. 74.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) integrando o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente nas escolas regulares de ensino e em 1971, valida-se a lei nº. 5.692/71, como a nova a LDBEN e considera "o 'tratamento especial' para os alunos com "deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados" (MEC, 2008, p.07), ou seja, esses estudantes com necessidades especiais passam a frequentar apenas as escolas especiais, uma vez que o sistema educacional de ensino exima o atendimento a esse público.

A partir do ano de 1988 com a criação da Constituição da República Federativa Brasileira, passa-se a vigorar uma política de acesso universal da educação, prevista no artigo 205 ao dispor que, "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", ao passo que, o Estado, deva garantir a efetivação desses direitos, mediante o artigo 206, considerando que:

> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

As políticas nacionais da educação foram se desbravando e se aprimorando de

acordo com as necessidades de cada época e assim ao se partir para a garantia de melhores condições na oferta e qualidade do ensino previsto nas leis, da mesma forma, a Constituição Federal, ampara também o direito à dignidade humana em seu artigo 3º, inciso IV, dispondo de "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988), assim, as pessoas com deficiências estão incluídas dentro deste contexto humanizador e democrático, logo, a escola, também está inserida nestes direitos universais.

No que concerne a inclusão de pessoas com deficiências no ambiente escolar, tem-se a atual lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que em seu artigo 58, entende "por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". Neste mesmo pensamento, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, adotada pela ONU em 2006, determina que sejam feitas adequações necessárias que garantam o direito ao acesso da educação inclusiva, destinando essa responsabilidade aos estados, descrito em seu artigo 24.2, previsto também no decreto nº 6.949/ 2009 que:

> Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que: a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
>
> b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
>
> c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
>
> d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
>
> e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009).

Atualmente, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, válido durante dez anos contados a partir de sua publicação no diário oficial da república, apresenta as novas metas que o sistema educacional prevê alcançar, bem como aponta às estratégias das políticas públicas de educação no país, em colaboração dos estados e municípios para a expansão descrita na sua meta quatro, ao:

> Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PNE, 2014).

Desta maneira, as pessoas com deficiências também estão, ainda que tardiamente, sendo amparadas e inseridas nas políticas públicas nacionais, principalmente as de educação, as quais foram elaboradas e pensadas a partir de lutas árduas das próprias famílias que exigiam a assistência e o respaldado desse grupo dentro da sociedade, como cidadãos que merecem serem tratados com respeito e com igualdade ao acesso dos bens civis que os cabe, uma vez que, “a sociedade civil, ou melhor, o povo, não é responsável direto e nem agente implementador de políticas públicas. No entanto, a sociedade civil, o povo, faz política” (OLIVEIRA, 2010, p. 02).

Nesta perspectiva, as famílias são as responsáveis pelas maiores articulações do como se fazer políticas inclusivas para o atendimento das crianças e adolescentes nas salas regulares comum, bem como a inserção do apoio especializado no acompanhamento dos casos que precisam ser assistidos individualmente, tanto no ambiente escolar, com as salas de atendimento educacional especializado (AEE) ou nas instituições especializadas que oferecem esse apoio e serviço, portanto, essas conquistas foram “resultados das lutas não apenas dos políticos, mas sim de uma sociedade que está cansada de batalhar pelos mesmos paradigmas, que são impostos pelo preconceito e pela falta de informação” (OLIVEIRA; LOPES, 2020, p. 03).

Quanto ao atendimento especializado, há o amparo legal nas esferas públicas, da Constituição Brasileira perpassadas pelas demais, até a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de nº 13.146/15 (LBI), a qual idealiza em seu artigo 27 que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015).

Diante do exposto, a educação, então, está envolvida na criação de políticas públicas tendo o Estado como o representante legal e direto para criá-las e executá-las, de forma a atender as necessidades da sociedade, assim, todos esses avanços e conquistas “advém de um histórico e de reformas significativas e que a cada nova política que se emana, o objetivo é enfrentar os déficits e suprir as lacunas que surgem nos serviços públicos” (OLIVEIRA; LOPES, 2020, p. 10).

## 4 I OS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA GLOBAL (ECG) E A AGENDA 2030: UM NOVO PARADIGMA ÀS ESCOLAS E AOS ALUNOS COM TEA

O ano de 2012 é tido como um marco imprescindível das lutas e conquistas às pessoas que possuem o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que, por meio da lei nº 12.764/12 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (BRASIL, 2012), concede legalmente o amparo e

proteção para esse grupo, respaldando não apenas o âmbito educacional, com o direito de uma educação inclusiva, em uma escola regular comum, com plena igualdade de se desenvolver e aprender, mas em outras esferas públicas, abordadas no:

> Art. 2o São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista; II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação; III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes; IV - (VETADO); V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 Estatuto da Criança e do Adolescente); VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações; VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis; VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País. Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado (BRASIL, 2012).

Contudo, nota-se que o fato de se ter políticas públicas especificas e bem elaboradas para a inclusão em escola regular, em especial aos alunos com TEA, não descaracteriza, o fato de que, se faça uma transformação no sistema educativo como um todo, desde as adequações de estruturas físicas e materiais, bem como o envolvimento de toda a comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), com práticas pedagógicas diferenciadas e, principalmente, na capacitação dos professores no atendimento desses alunos, os quais uma parcela, ainda, encontra-se com "carência da reflexão prático teórica nos momentos formativos destes professores, ou ainda, a pouca clareza da importância teórica na construção de suas práticas" (OLIVEIRA; LOPES, 2020, p 11).

Na perspectiva de desenvolvimento das habilidades e competências do aluno com TEA de modo abrangente e intensivo para além do ensino regular, está descrito na lei 9394/96, de Diretrizes e Base Nacional (LDBEN) na seção V, da modalidade de Educação Especial, em seu parágrafo único que "o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo" (LDBEN, 1996), ou seja, é oferecido também o contraturno como complemento do ensino regular.

Assim, algumas questões tornam-se norteadoras e imprescindíveis para a reflexão quanto ao atendimento na modalidade da Educação Especial, com vistas à criação de propostas de políticas e agendas educacionais  que considerem realmente as diferenças na escola, as quais não deve se limitar “em meramente assegurar a sobrevivência física ao indivíduo, mas sim em promover condições materiais que garantam uma vida digna” (COSTA; FERNADES, 2018, p. 200). Entretanto, há falhas no próprio sistema educativo e político, na capacitação dos profissionais, na falta de orientação aos pais quanto aos seus direitos e no próprio atendimento dos alunos com TEA, relevando sua abrangência, em prol de suas peculiaridades ou seja, há uma “crise de serviços - de competência técnica e profissional - agravada pela falta de políticas públicas que garantam a segurança e os direitos tanto dos indivíduos atendidos, como das organizações que prestam serviços a esses indivíduos” (MELLO et al, 2013, p. 96). Portanto:

> Não se pode falar, portanto, em dignidade, se não houver respeito pela vida humana, se não for observado o bem-estar físico e moral, se as condições mínimas de acesso à saúde e à educação para um desenvolvimento digno do indivíduo não forem asseguradas; se a liberdade e a igualdade forem desrespeitadas e os direitos fundamentais forem violados (COSTA; FERNDANDES, 2018, p. 204)

Desta forma se há legislações que amparam todo o sistema de inclusão, bem como políticas e agendas educacionais de órgãos competentes que se reformulam com vieses que garantem uma educação de qualidade para todos, o que não caracteriza, simplesmente, integrar o aluno na sala de aula, colocá-lo em uma carteira e pressupor que ele esteja em uma educação inclusiva e apto para o entendimento e o pertencimento a uma sociedade justa, cidadã, inclusiva e sustentável, se o próprio estudante se depara com seus direitos violados.

Contudo, diante do contexto atual,  a Organização das Nações Unidas (ONU) por ter notória referência no cenário educacional mundial, quanto aos seus propósitos para alcançar a qualidade de uma Educação Para Todos (EPT) refirmado no Acordo de Mascate (UNESCO, 2015) que seja justa, igualitária e inclusiva e que se faz complementada com agendas que visam a garantir e atingir os objetivos propostos a médio e longo prazo, os quais foram alavancados principalmente em 2012, com a Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar, (*Global Education First Initiative*- GEFI), tendo a cidadania global como uma das três prioridades da educação.

Assim, a Educação  para Cidadania Global (ECG), foi elaborada a partir de três grandes encontros que ocorrem no ano de 2013 com a Consulta Técnica sobre Educação para a Cidadania Global e também o Primeiro Fórum em 2013 sobre Educação para Cidadania Global e o Segundo Fórum em 2015, ambos realizados pela Unesco (UNESCO, 2016a, p. 11). A Educação para Cidadania Global (ECG), torna-se um guia elaborado a partir dos resultado desses encontros e que passa ser disseminado não apenas nos

espaços formais, como as escolas, pois pode estar atrelado a "uma matéria existente (como educação cívica ou para a cidadania, estudos sociais, estudos ambientais, geografia ou cultura) ou como uma matéria independente", mas para outros ambientes e espaço, pois a "[...] aprendizagem informal quanto a não formal têm grande potencial para reforçar a prática da ECG (UNESCO, 2015, p. 16).

Desta maneira, nota-se que há um interesse maior pela cidadania global voltada à educação, por meio de seu impacto nas políticas, como nos currículos, no ensino e na aprendizagem dos estudantes, porém, há uma inquietação em considerar se a ECG promoverá "resultados comunitários globais ou apenas resultados individuais. A primeira posição destaca aspectos com os quais a ECG pode contribuir para o mundo, já a segunda, enfoca aquilo que pode ser feito para equipar indivíduos com habilidades do século XXI" (UNESCO, 2015, p. 19). Neste contexto, de acordo Reimers (2021):

> A educação para a cidadania global não deve ser vista como um acréscimo, um complemento, uma aspiração adicional a ser inserida em um currículo existente já extenso ou empoderando professores para construir um mundo melhor para ganhar seu próprio selo na escola. Em vez disso, a educação global pode ser uma força integradora de todo o currículo, ajudando a reunir o que atualmente são compartimentos estanques no currículo, a fornecer coerência e a tornar visível para os alunos que aquilo que eles aprendem na escola realmente importa para o seu futuro (REIMERS, 2021, p. 15-16).

Com isso, a Educação para a Cidadania Global, aborda três grandes dimensões conceituais que consideram a base cognitiva como forma de aquisição a novos conhecimentos e pensamentos críticos, a comportamental inerente aos posicionamentos para um mundo sustentável global e a socioemocional a partir do "sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade" (UNESCO, 2016a, p. 15).

Neste sentido, tem-se também os dezessete Objetivos do Desenvolvimento Sustentáveis (ODS), elencados na agenda 2030, frente a Declaração de Incheon, os quais fazem parte de uma agenda para ser cumprida até o ano de 2030 e que dentre os objetivos apresentados, destaca-se o de número quatro, Educação de Qualidade, o qual se volta especificamente a "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", com uma "visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; najustiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas" (ONU, 2015, p.01).

Tratando-se de inclusão e igualdade de acesso a uma educação de qualidade, os alunos com deficiências, em especial aos que têm o Transtorno do Espectro Autista (TEA), tratados como público específico neste artigo, serão reconhecidos à luz das propostas das agendas educacionais que vigoram, como abordam os objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), uma vez que "[...] nenhuma meta de educação deverá ser considerada

cumprida a menos que tenha sido atingida por todos [...]” (ONU, 2015, p.02).

Assim considera-se relevante para o atendimento de qualidade e acessível desses estudantes, citar a falta de estruturas tanto política, profissional, técnica e arquitetônica nas escolas regulares, ao passo que há o comprometimento enaltecido no item 4.a de “construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos” (ONU, 2021).

Entretanto, para que a implementação da Agenda 2030 e seus objetivos ocorram, torna-se imprescindível que haja a colaboração e cooperação dos governos, por meio de políticas e planejamentos que se estruturem de forma consolidada e transparente apresentadas em contextos regionais, nacionais e internacionais que se apoiem, pois:

> [...]a responsabilidade fundamental para a implementação bem-sucedida desta agenda cabe aos governos. Estamos determinados a estabelecer marcos legais e políticos que promovam a prestação de contas e a transparência, bem como a governança participativa e parcerias coordenadas em todos os níveis e setores, além de apoiar a luta pelo direito à participação de todas as partes interessadas (ONU, 2015, p. 03).

Assim, frente ao que se apresentou sobre o guia da ECG e em consonância com agenda 2030, quanto ao objetivo quarto, a ser atingido para uma transformação tanto sustentável como humana, tem-se então, o entendimento de uma “agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás” (UNESCO, 2016b, p. 09), pois até o ano de 2030, espera-se que todos os alunos, inclusive os da Educação Especial, como os que tem o TEA, possam reconhecer e vivenciar verdadeiramente uma educação cidadã e global, com valores que perpassem para além do currículo e que “alimentam um contexto de escola/sala de aula respeitosa, inclusiva e interativa” e que tenha o “professor em primeiro plano como um modelo (por exemplo, atualizado em termos dos acontecimentos presentes, de envolvimento comunitário e da prática de padrões ambientais e de equidade)” (UNESCO, 2015, p. 25).

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da breve explanação acerca dos estudos sobre o entendimento das políticas educacionais inclusivas e no atendimento do aluno com TEA no sistema regular de ensino, assim como as bases do guia de orientação da Educação para Cidadania Global (ECG), atrelado ao ODS de número quatro, da agenda 2030, nota-se uma contrariedade no que se prescreve aos propósitos e metas a serem alcançados nos prazos estabelecidos, uma vez que mesmo com tantos eventos, fóruns e convenções que se especializam e fundamentam uma educação de qualidade para todos (EPT), desde o ano de 2000, as agendas não conseguem atingir com o previsto, estendendo ano a ano a dilação dessas metas.

O serviço oferecido no setor educacional ainda é fraco, com falhas no atendimento,

principalmente aos alunos com deficiências, como aos que têm o TEA, logo, como propor o exercício e preparo para uma Educação para a Cidadania Global de qualidade e para todos, se é necessário, a *priori,* ter condições que garantam a qualidade do ensino nas salas regulares na perspectiva inclusiva, para assim, se possa ter [...] mudanças necessárias nas políticas de educação e concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás" (ONU, 2015, p.02).

Contudo, espera-se que a EGC bem como a Agenda 2030, iniciada em 1 de janeiro de 2016 até 2030, tenha uma mudança de olhar para o futuro dos nossos alunos e que a educação inclusiva e equitativa assim proposta, seja real e com resultados promissores quanto a sua transformação, agora global, pois apesar de todos os desafios e incertezas que a nossa educação se depara e enfrenta, que esse novo ideal de educação, se torne uma alternativa eficiente na (re)construção das nossas esperanças e sonhos de uma educação de qualidade a todos, em especial, aos alunos com deficiências.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996***.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.* Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º do art. 98 da lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 01 mai 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 01 abr. 2021.

COSTA, M; FERNANDES, P. Autismo, cidadania e políticas públicas: as contradições entre a igualdade formal e a igualdade material. *Revista do Direito Público*, Londrina, v. 13, n. 2, p. 195-229, 2018. DOI:10.5433/1980-511X.2018v13n2p195.

ESTRATÉGIA ODS. Onde estão os indicadores que acompanham os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável? 2016. Disponível em: https://www.estrategiaods.org.br/onde-estao-os-indicadores-que-acompanham-os-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/. Acessado em: 16 jul. 2021.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MANTOAN. M. T. *Inclusão escolar:* o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MEC. *A evolução da educação brasileira*. Portal. (online). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira . Acessado em: 27 mai. 2021.

MEC. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.* Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. MEC: Brasília, 2008.

MELLO, A. M. et al. *Retratos do autismo no Brasil*. São Paulo: Associação dos Amigos do Autista, 2013.

OLIVEIRA, C; LOPES, C. N. Educação inclusiva: as políticas públicas educacionais. *Revista Científica Educ@ção*. 2020. https://doi.org/10.46616/rce.v3i6.84

ONU. Organização das Nações Unidas. Protocolo Facultativo à *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Declaração Universal dos Direitos Humanos.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).* 2021. Disponível em: https://odsbrasil.gov.br/objetivo/objetivo?n=4 . Acessado em: 15 set. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Marco da Educação 2030*: Declaração de Incheon: Coréia do Sul: Unesco, 2015.

REIMERS. F. *Educar os estudantes para melhorar o mundo.* Trad. Carlos Palácios e Wagner Silveira Rezende. Apoio CAEd- UFJF, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349413034_educar_os_estudantes_para_melhorar_o_mundo. Acessado em: 10 set. 2021.

UNESCO. *Educação para cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI.* Brasília: Unesco, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311. Acesso em: 8 set. 2021.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: Unesco, 2016a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826. Acesso em: 8 set. 2021.

UNESCO. *Educação 2030*: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. [S. l.]: UNESCO, 2016b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 9 set. 2021.

# CAPÍTULO 2

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

*Data de aceite: 02/05/2022*
*Data de submissão 08/03/2022*

**Rita de Cássia Araújo Abrantes dos Anjos**
SEDF - Secretaria de Educação do Distrito Federal; Mestre em Educação – UCB
Brasília - DF
http://lattes.cnpq.br/9468102490928871

**RESUMO:** Com a expansão da matrícula de alunos público alvo da educação especial na rede regular de ensino, criou-se dispositivos legais para garantir o direito ao acesso e permanência e o sucesso dos alunos nas escolas regulares. As diretrizes nacionais para a educação especial, estabelecidas pelo Ministério da Educação, preveem o atendimento educacional especializado (AEE), oferecido preferencialmente na rede regular de ensino para apoiar esses alunos. A resolução n. 4/2009, estabelece que para atuação no AEE, o professor deve ter uma formação específica para a educação especial. Nesse sentido, esse trabalho teve como objetivo abordar os pressupostos desse atendimento e analisar os aspectos da formação dos profissionais que atuam nesse atendimento, buscando identificar as exigências da formação desse docente de acordo com suas atribuições. Dessa forma, realizou-se pesquisa documental e bibliográfica utilizando como fontes de pesquisa documentos oficiais que tratam do AEE e orientam a formação daquele que nele atua. Foram utilizadas as obras de: MITTLER, (2003); MAZZOTTA (2011); MANTOAN (2006); CARNEIRO (2008); (MANTOAN; SANTOS, 2010), além destes, buscou-se em teses e dissertações, as possíveis contribuições dessa temática para a formação dos professores do AEE. Concluímos que a formação do professor do AEE, tem se voltado com maior ênfase para a formação continuada desses profissionais e evidencia superficialidade. Nesse sentido, reconhecemos ser necessário dar maior importância a formação desse profissional, que deve ser acompanhada de reflexões na prática do cotidiano escolar, superando o caráter pontual do processo de formação na estruturação de processos de formação permanente.
**PALAVRAS-CHAVE**: Atendimento Aducacional Especializado, formação, professores.

## THE TRAINING OF THE TEACHER OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE

**ABSTRACT**: With the expansion of enrollment of student targeting special education in the regular education network, legal provisions were created to guarantee the right to access, permanence and the student's sucess in regular schools. The national guidelines for special education, established by the Ministry of Education, provide specialized educational services (AEE), preferably offered in the regular school network intenting support these students. Resolution n° 4/2009, establishes that to work in the AEE the teacher must have specific training for special education. In that way, the present study aimed to address the assumptions of this service and analyze aspects of the training of professionals

who work in it, seeking to identify the requirements of teacher's training according to their attributions. In this way, documental and bibliographic research was carried out using official documents that deal with the AEE and guide the training of those who work in it as sources of research. The works of: MITTLER, (2003); MAZZOTTA (2011); MANTOAN (2006); CARNEIRO (2008); (MANTOAN; SANTOS, 2010), as well as the theses and dissertations with possible contributions of this theme to the training of AEE teachers. To conclude, the training of the AEE teacher has focused with greater emphasis on the professional's continued training and shows superficiality. For that matter, we recognize that it is necessary to give greater importance to the training of the professional, which must be accompanied by pratice's reflections of daily school life, exceeding the punctual nature of the training process in the structuring of ongoing training processes.
**KEYWORDS:** Specialized Educational Service, training, teachers.

## 1 I INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu marco de importância fundamental no avanço à uma educação que contemple não apenas uma parte das pessoas, mas a todos, como consta no artigo 205 e como prevê artigo 206 "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988). Além de estabelecer a educação como obrigatória e gratuita, a lei trouxe legitimação a oferta do AEE, indicando que esse atendimento ocorra preferencialmente na rede regular de ensino.

O Brasil tem se destacado nos últimos anos pelos avanços relacionados à efetivação do direito de todos à educação com a elaboração de documentos normativos que orientam as políticas educacionais para garantia de acesso e permanência na escola dos alunos público-alvo da educação especial. Para incluir, não basta matricular as crianças nas escolas regulares, mas sobretudo deve-se garantir a aprendizagem desses alunos, o que remete à formação dos professores a fim de atuarem de forma inclusiva.

Desde 2008, com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a presença desses alunos tem sido ampliada nas escolas regulares e um dos suportes mais relevantes para a sua inclusão é o Atendimento Educacional Especializado que requer dos seus professores uma formação diferenciada.

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo abordar os pressupostos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e analisar a importância da formação dos profissionais que atuam nesse atendimento. Considerando a legislação vigente, buscou-se identificar as exigências da formação desse docente e o trabalho educacional consoante com suas atribuições. Para tanto realizou-se pesquisa documental e bibliográfica.

Quanto aos documentos oficiais, selecionamos aqueles que normatizam o AEE e orientam a formação docente. Como aporte teórico foram utilizadas as obras de: MITTLER, (2003); MAZZOTTA (2011); MANTOAN (2006); CARNEIRO (2008), além destes, buscou-se em teses e dissertações, as possíveis contribuições dessa temática para a formação dos

professores do AEE.

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 O atendimento educacional especializado

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96, prevê, pela primeira vez, a existência de serviços especializados na escola regular. Seguindo os preceitos apresentados pela CF/88, e incorporando os princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), que reforça a educação como um direito de todos, a LDB define a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996). Assegura ainda currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades.

Desde então, foram elaborados outros dispositivos legais para a garantia desses direitos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), reafirma o conceito de atendimento educacional especializado, evidenciando que os alunos público-alvo da educação especial (PAEE) têm o direito de frequentar a sala de aula comum e, quando necessário, de receberem o AEE no período inverso ao da escolarização. Essa política contribuiu para o aumento das matrículas desses estudantes em escolas regulares (BRASIL, 2014).

Com o propósito de orientar as escolas na implantação dos novos serviços de Educação especial, a referida Política explicita detalhadamente o Atendimento Educacional Especializado: trata-se um serviço de educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam barreiras para a plena participação dos alunos. Dessa forma, ressalta-se ainda os seus objetivos:

> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
>
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
>
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
>
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Observamos que tais objetivos estão em consonância com o sentido da educação inclusiva, como um conjunto de processos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e isolamento (CARNEIRO, 2008). Ampliando esta definição, é preciso compreender, que quando se fala em educação inclusiva, “fala-se em educação além da escolar, ou seja, não se cogita só o ensino, mas de

apoio e suportes, de trabalhos em equipe e de toda uma gama de mudanças institucionais que vão além da organização didática" (CARNEIRO, 2008, p. 67).

Desse modo, o AEE deve ainda se articular com a proposta pedagógica da escola comum, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em sala de aula, de modo que o atendimento deva complementar e/ou suplementar a formação do aluno com vistas à sua autonomia e independência (BRASIL, 2011).

Organizado, então, para suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e à participação dos alunos nas escolas comuns, o AEE constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino. É instituído, assim, como apoio nas escolas tanto para os alunos, pais, professores e demais, todavia, necessita articular-se com esses segmentos para promover efetiva inclusão, como podemos observar em suas atribuições:

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
>
> II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
>
> VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
>
> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
>
> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3).

Ao analisarmos as atribuições e os objetivos ora citados, constantes das Diretrizes Operacionais para o AEE, Resolução n. 4, de 2009, chama a atenção o caráter multifuncional da atuação e a grande responsabilidade exigida desse profissional que além do atendimento aos alunos, aos professores e as famílias, tem a responsabilidade na articulação com profissionais de outras áreas. Importante destacar que as práticas desenvolvidas pelo AEE não se limitam a um conjunto instrucional de procedimentos, implica também aspectos formativos relacionados à geração de atitudes e valores e demais aspectos relacionais (BATISTA, 2011).

O AEE é um serviço necessariamente respaldado no profissional que o representa, nesse sentido, e com base na multiplicidade de tarefas que ele tem a executar, entendemos que sua formação precisa instrumentalizá-lo para que seja capaz de realizar as várias atividades que requerem conhecimento específico. Assim, identificamos, nos documentos, as definições da formação necessária, trazendo para essa compreensão um pouco dos antecedentes históricos.

## 2.2 A formação do professor do AEE

Até o início da década de 1990, a formação para trabalhar com alunos com necessidades especiais, era quase exclusiva para aqueles professores que atuavam em escolas especiais ou associações de atendimento específico às pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2011).

Em 1990, a declaração assinada pelo Brasil, em Jomtien - Declaração Mundial de Educação para Todos, e em 1994, a Declaração de Salamanca, considerada marco importante na consolidação da a educação inclusiva no mundo, fomentaram mudanças nos dispositivos legais brasileiros, que passaram a priorizar o direito de acesso à escola regular, e a influenciar o modo como se pensava a formação de professores até aquele momento, ainda que de forma tímida.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEM nº 9.394/1996) tornou-se necessário a preparação de todos os professores para se trabalhar com a diversidade, pois passou-se a exigir a formação adequada para todos os professores de classes regulares ou especiais determinando que os sistemas de ensino deverão assegurar, como podemos observar no art. 59:

> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Outros documentos mostram-se relevantes, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002), estas, definem que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O que nos conduz a questão como essas definições estão ocorrendo na prática dos cursos de formação.

Em 2002, a Lei nº 10.436/02, apresenta a Língua Brasileira de Sinais – Libras, é definida como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores, determinação que ainda não se concretizou amplamente no currículo desses cursos.

Em 2007, o PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação, é lançado tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior. Esses documentos, nacionais e internacionais, alicerçaram a construção da política educacional de inclusão.

No documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) identificamos que

> Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. (BRASIL, 2008, p. 13).

A Resolução n. 4 de 2009, no artigo 12, estabelece que "para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial" (BRASIL, 2009). Ambos documentos não sugerem uma formação inicial específica, nem mencionam qual o curso abrange o conhecimento necessário ao professor do AEE, mas fica esclarecido nas orientações da política, que a formação desse professor terá, de agora em diante, um caráter interdisciplinar e interativo.

Embora o Decreto 6.571/2008 foi incorporado pelo Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) que passou a dispor sobre a Educação Especial e o AEE, este define que as ações de apoio técnico e financeiro devem contemplar a formação continuada de professores, incluindo o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão. Além da formação de educadores, o referido decreto prevê a formação de gestores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva.

A Lei nº13.146/2015 (LBI), trata em seu capítulo IV, do direito à educação, determinando aos diferentes cursos de formação inicial e continuada:

> X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
>
> XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio. (BRASIL, 2015)

Assim, a formação dos professores para o AEE, parece ocorrer durante a implantação do serviço. São os professores cuja preparação acontece por meio da formação continuada, ou seja, aquele professor que tem formação inicial para docência e um curso de formação continuada em AEE pode atuar na sala de recursos multifuncionais. Ressalta-se, a existência de cursos de atendimento educacional especializado na modalidade EaD, por instituições privadas que ministram cursos de formação, capacitação e aperfeiçoamento na área da Educação.

Entretanto, como afirmavam Mantoan e Santos (2010), muitos cursos de formação de professores, não tem acompanhado os progressos da tecnologia, o perfil da sociedade atual e seus novos marcos teóricos metodológicos. De acordo com as autoras, poucos cursos de formação de professores romperam com modelos baseados na transmissão de

conhecimentos, nos estudos dos fundamentos da psicologia, da sociologia e de outras disciplinas distanciadas das questões que estão presentes no cotidiano escolar, segundo elas, os professores conhecem muito superficialmente o que os aguarda nas escolas.

Essa realidade parece ser agravada com a oferta de cursos na modalidade a distância que tem aumentado a cada ano. Por exemplo, de acordo com o Censo da Educação Superior, em 2016, mais da metade dos alunos da pedagogia frequentam cursos EaD, nas instituições privadas (52%).  A formação oferecida aos professores dos anos iniciais da educação básica nos anos 2000, foi feita majoritariamente por meio de instituições privadas e pelo ensino a distância. Nos anos mais recentes, isso está se expandindo entre as licenciaturas das áreas específicas.

Para Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) isso é preocupante, pois as relações mais diretas com escolas, crianças e adolescentes, gestores e educadores, e, o acompanhamento de estágios, tornam-se, no mínimo, complicados.  De acordo com os referidos autores, o impacto dessas novas abordagens nas redes de ensino precisa ser considerado.

Destacamos que, na perspectiva da educação aberta às diferenças e do ensino inclusivo a formação dos professores, deve construída no interior das escolas, continuamente, à medida que os problemas de aprendizagem dos alunos com e sem deficiência aparecem e considerando-se concomitantemente o ensino ministrado, suas deficiências, inadequações (MANTOAN, 2011).

Nesse sentido, concordamos que muito poderia ser evitado se os professores tivessem uma formação direcionada para o estudo dos problemas dos alunos e para a investigação de suas causas, “se pudessem vivenciar espaços escolares contextualizados em projetos colaborativos de aprendizagem, nos quais aspectos práticos e teóricos se entrelaçam na construção do conhecimento pedagógico” (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 18).

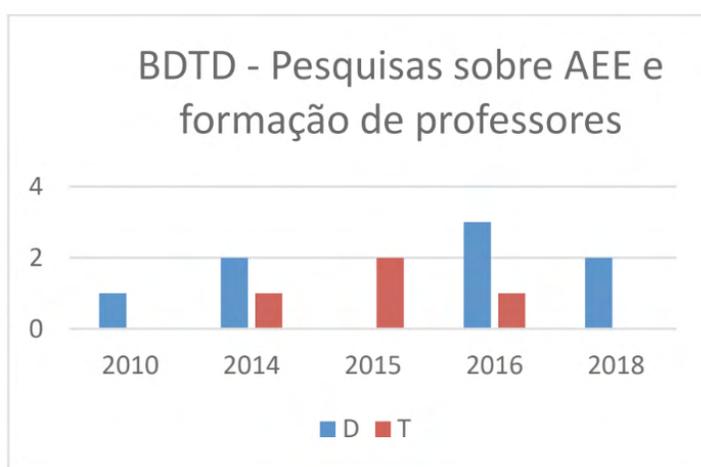
Por isso lembramos que educação inclusiva prevê não só a reestruturação das escolas e das práticas pedagógicas para apoiar os alunos público alvo da educação especial, mas compreende um processo de reforma e de reestruturação das instituições formadoras, o que inclui o currículo, a avaliação, os registros, os relatórios, as decisões tomadas, a pedagogia e as práticas de sala de aula (MITTLER, 2003).

## 3 | METODOLOGIA E ANÁLISE DE RESULTADOS

Foram utilizados procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica, e documental. De acordo com Gil (2010), a pesquisa documental é utilizada em praticamente todas as ciências sociais, valendo-se de toda sorte de documentos. Segundo o autor, mediante a consulta a documentos, torna-se possível obter diversas informações como estrutura, organização, descrições de funções, cargos e outras, que auxiliarão na

identificação de informações relevantes para o estudo.

Assim sendo, a pesquisa documental neste trabalho baseou-se em documentos que se referem ao Atendimento Educacional Especializado, especialmente, os que fundamentam a implementação e o funcionamento do AEE, bem como, aqueles que tratam da formação para a atuação neste serviço. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da revisão de literatura que contempla autores que investigam a temática.

Fez-se um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, buscando as pesquisas registradas sobre a formação dos professores para atuarem no AEE sem delimitar o período para pesquisa, cujos títulos tivessem os descritores: atendimento educacional especializado, formação e professores. Foram apresentados doze trabalhos entre teses e dissertações, entre 2010 e 2018.

Fonte: Elaboração da autora

Queiroz Junior (2010), realizou pesquisa sobre a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, com o objetivo de identificar as necessidades formativas apontadas por professores especializados em deficiência intelectual. O estudo considerou que os professores apontaram diferentes necessidades formativas, relacionadas tanto às questões não contempladas em sua formação inicial quanto às mudanças no contexto educacional. Concluiu que as propostas desenvolvidas pela Secretaria de Educação do município estudado ao longo dos cinco anos pesquisados, por diferentes razões, não se configuraram numa linha formativa que auxiliasse os professores na organização e estruturação do serviço no município.

Silva (2014a) em seu estudo sobre a formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás, concluiu que no estado pesquisado exige-se formação em nível superior para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais, entretanto, nem

sempre essa formação serve como parâmetro para ingresso no atendimento educacional especializado, mostrando que muitos professores que trabalham na área não possuem formação específica. A autora destacou que a formação inicial foi considerada deficitária e insuficiente, mas constatou que a pesquisa colaborativa é uma possibilidade que pode contribuir significativamente para a melhoria de sua prática pedagógica.

Outro autor nesse mesmo ano (SILVA, 2014b) investigou a formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas. Sua pesquisa evidenciou que há necessidade de formação inicial/continuada para professores do AEE das escolas indígenas, conforme os preceitos da escola diferenciada, específica, bi/multilíngue, comunitária e intercultural.

Já a tese de Ropoli (2014) avaliou a contribuição do curso de especialização lato sensu de Formação de Professores para o AEE, analisou a metodologia de Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR) e concluiu que a oferta do curso na modalidade a distância, utilizando esta metodologia, reforçou a necessidade da interação do professor da classe comum e do professor de AEE, possibilitando desenvolver trabalhos colaborativos garantindo a interação entre todos os envolvidos.

Uma das pesquisas, (CALDA 2015), ao analisar como a tecnologia computacional é utilizada no AEE e os desafios na sua formação, concluiu que poucos professores que atuam nas SRM tiveram uma formação que possibilitasse a aplicação das tecnologias computacionais em sua mediação pedagógica. Sem essa familiaridade com os recursos computacionais, os professores acabam sentindo-se inseguros para utilizá-los, deixando de potencializar, pela via desses recursos, os processos de ensino aprendizagem do aluno com deficiência.

O estudo de Rabelo (2016) estudo evidenciou que a análise e elaboração de casos de ensino na formação dos professores do AEE, demandou que as professoras utilizassem conhecimentos teóricos, práticos e conteúdos de documentos legais, atendendo a um conjunto de necessidades formativas do grupo de professoras, o que possibilitou subsidiar uma atuação mais qualificada.

Viera (2016) ressalta, para que um curso semipresencial oferecido a docentes de AEE possa efetivamente colaborar com sua (auto) formação continuada e permanente é imprescindível ao proponente levar em conta as diferentes realidades sócio-histórico-culturais que permeiam os contextos educacionais.

Damasceno (2016) por sua vez, ao investigar a formação continuada dos professores do AEE da prefeitura municipal de Fortaleza, analisou a contribuição da formação para a prática pedagógica inclusiva dos docentes, constatando que esta, avança ao incentivar nos professores do AEE o perfil de um trabalho pedagógico como facilitador da inclusão e agregador da comunidade escolar para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Contudo, como desafio dessa formação apontou-se a ausência de momentos de formação no contexto do trabalho.

Analisando o processo de formação continuada de professores do AEE para alunos surdos, Paixão (2016), constatou fragilidades em relação a sistematicidade e continuidade das formações, mostrando a necessidade de transformação da prática dos docentes, destacando ser fundamental uma formação e acompanhamento sistemático dos professores, a fim de que se sintam apoiados na busca de um atendimento que contemple os desafios da educação inclusiva para surdos.

Essa necessidade de acompanhamento sistemático da formação dos professores do AEE, também foi identificada no estudo realizado por Lima (2018), analisando a política de formação continuada de professores do AEE, no Curso de Formação Continuada de Professores do AEE, no município de Campina Grande verificou-se que, na prática, esta formação assinalou para uma perspectiva fragmentada, com formações pontuais de temas específicos voltados aos estudos das deficiências, apontando, assim, para a perspectiva permanente nessa formação.

Além de o aspecto já mencionado que giram em torno da formação dos professores do AEE, há ainda a escassez do oferecimento de cursos de formação continuada pelos Governos Federal e estaduais, como constatou a pesquisa de Borges (2018), sua pesquisa apontou que a maioria desses cursos foram oferecidos por empresas formadoras, compondo cargas horárias mínimas, dificultando o aprofundamento de metodologias para a aplicabilidade dos atendimentos nas salas de recursos multifuncionais.

Os trabalhos encontrados indicaram que as pesquisas em torno da formação do professor do AEE, tem se voltado com maior ênfase para a formação continuada desses profissionais e apontam que assim como ocorre com os outros professores (MANTOAN; SANTOS, 2010) a formação evidencia superficialidade. Três estudos (ROPOLI, 2014; SILVA, 2014; RABELO, 2016) apontaram que o viés colaborativo na formação pode subsidiar uma atuação mais qualificada, uma vez que estratégias de aprendizagem colaborativa contribuem para socializar os conhecimentos e experiências, incentivam leituras, pesquisas, soluções, recursos, parcerias nas resoluções de problemas, promovendo a interação entre os envolvidos.

As pesquisas em torno da formação do professor do AEE, tem se voltado com maior ênfase para a formação continuada desses profissionais e apontam que assim como ocorre com os outros professores (MANTOAN; SANTOS, 2010) a formação evidencia superficialidade e reforçam a necessidade da realização de mais pesquisas para se compreender melhor os aspectos da formação dos professores do AEE, bem como seus limites, desafios e a identificação de experiências exitosas.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, o AEE se respalda no profissional que o representa, dessa forma, verificamos que a atuação do professor especialista para além do atendimento ao aluno,

requer uma articulação com outros segmentos da comunidade escolar, como  a família e professores do ensino comum, além de outros profissionais fora da escola, além disso, suas atribuições envolvem uma multiplicidade de atividades para as quais sua formação precisa ser profunda o suficiente para que ele possa contribuir com uma educação cada vez mais inclusiva.

Apesar dos avanços na legislação que incentivaram a expansão das matrículas desses estudantes na rede regular de ensino, há ainda desafios no que diz respeito à formação dos professores e ao acesso qualificado do ensino, estudos apontam insuficiência na formação desse professor.

Nesse sentido, é necessário dar maior importância a formação desse profissional, que deve ser acompanhada de reflexões do cotidiano escolar. Uma formação que contemple os desafios da educação inclusiva, que incentive os professores ou futuros professores do AEE a fazer o relacionamento entre a teoria e a prática, considerando os diferentes contextos e realidades, que se busque respostas aos desafios diários por meio do estudo e da reflexão na prática para que de fato possam apoiar a inclusão educacional dos estudantes público alvo da educação especial.

Ressaltamos também que essa formação promova o diálogo dos futuros professores com os professores mais experientes do AEE, superando o caráter pontual e fragmentado do processo formativo na construção de processos de formação permanente. Para tanto é importante que haja investimento e acompanhamento sistemático na formação desses professores.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.17, p.59-76, Edição Especial, mai ago, 2011.

BORGES, Angelita Salomão Muzeti. **A educação inclusiva e a formação dos professores do atendimento educacional especializado**: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais. Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Universidade Estadual Paulista. FRANCA. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www6.senado. gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>. Acesso em: 2 nov 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília, DF, MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar da Educação Básica**: notas estatísticas, 2014. Brasília; MEC, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/205855325/lei-13146-15. Acesso em 04 out 2019.

CALDAS, Wagner Kirmse. **Tecnologia assistiva e computacional**: contribuições para o atendimento educacional especializado e desafios na formação de professores. Tese. Doutorado em Educação. Universidade federal do Espírito Santo. 2015.

CARNEIRO, Moaci Alves. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DASMASCENO, Fabíola Camurça Janebro. **Política de educação especial**: formação continuada dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) da prefeitura municipal de Fortaleza. Mestrado em Planejamento de Políticas Públicas. Universidade Estadual do Ceará. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** /– Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5 ed. São Paulo, Atlas, 2010.

LIMA, Maria das Graças de. **A formação continuada de professores do atendimento educacional especializado (AEE) em Campina Grand/PB**: o antes, o durante e o depois de uma intervenção pedagógica. Mestrado. Educação. Universidade Federal da Paraíba. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp. Disponível em: https://pedagogiaaopedaletra.com/a-educacao-especial-no-brasil-da-exclusao-a-inclusao-escolar/ 2011. Acesso em 10/02/2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. SANTOS, Maria Terezinha dos. **Atendimento Educacional Especializado**: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003

PAIXÃO, Elaine Cristina. **Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo.** Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo. 2016.

QUEIROZ JUNIOR, Edilson de. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado**: desafios e perspectivas. Dissertação. Mestrado. Faculdade de educação da Universidade de são Paulo. 2010.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. Tese. Doutorado em educação. Universidade Federal de São Carlos. 2016.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **Formação de professores em atendimento educacional especializado (AEE)**: aspectos políticos, tecnológicos e metodológicos de um curso de formação de professores na modalidade a distância. Tese. Doutorado Educação Universidade Estadual de Campinas. 2014.

SILVA, Márcia Rodrigues da. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás**. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal de Goiás. 2014a.

SILVA, João Henrique da. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas** – Dourados-MS: UFGD. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados. 2014b.

VIEIRA, Andréa Hayasaki. **Formação de professores de atendimento educacional especializado**: experiência de um curso semipresencial. Dissertação de Mestrado em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal de Goiás. 2016.

# CAPÍTULO 3

## ANÁLISIS DEL LENGUAJE ORAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA: FUNDAMENTOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

*Data de aceite: 02/05/2022*

**Guadalupe Esther Gil Chávez**
Maestra de apoyo particular especializada en problemas de aprendizaje y temas relacionados con la inclusión de personas con discapacidad y estudiante del Doctorado en Educación, Desarrollo y Complejidad por parte de la Universidad Nova Spania

**Araceli Contreras Robledo**
Docente de apoyo en el nivel de Educación Especial (Unidad de Servicio de Apoyo a la escuela Regular, en la Secretaria de Educación Pública y estudiante del Doctorado en Educación, Desarrollo y Complejidad por parte de la Universidad Nova Spania

**Martha Mónica Salcedo Camacho**
Asistente de Vicepresidencia de Organización Ramírez y estudiante del Doctorado en Educación, Desarrollo y Complejidad por parte de la Universidad Nova Spania

**RESUMEN**: Este artículo pretende hacer énfasis en la importancia del lenguaje oral, utilizado en personas con discapacidad auditiva, apuntando hacia una nueva visión para futuras generaciones de individuos con esta condición con un enfoque comunicativo y humanista. Hasta el día de hoy, algunos piensan que es imposible que una persona con discapacidad auditiva desarrolle un lenguaje oral y que por lo tanto si no escucha tampoco habla y que los procesos cognitivos son diferentes a los de los oyentes. El lenguaje oral permite una inclusión en todos los contextos y ámbitos de la persona, iniciando principalmente por la escuela, ya que es base fundamental para ir formando ciudadanos autónomos y con valores. La metodología que se utiliza es cualitativa, utilizando la revisión bibliográfica e historia de vida, como recomendación por considerarse una de las mejores formas para abordar este tipo de problema.
**PALABRAS CLAVE**: Lenguaje oral, discapacidad auditiva, inclusión, terapia auditiva verbal.

**ABSTRACT:** This article intends to emphasize the importance of oral language, used in people with auditory disabilities, aiming at a new vision for future generations of individuals with this condition with a communicative and humanistic approach. Until today, some people think that it is impossible for a person with hearing impairment to develop an oral language and that for the time being they do not listen to speech and that the cognitive processes are different from those of the listeners. Oral language allows for inclusion in all contexts and areas of the person, starting mainly with the school, which is a fundamental basis for training autonomous citizens with values. The methodology used is qualitative, using the bibliographic review and life history, as a recommendation because it is considered one of the best ways to approach this type of problem.
**KEYWORDS**: Oral language, auditory disability, inclusion, verbal auditory therapy.

## INTRODUCCIÓN

Cuando un niño es diagnosticado con hipoacusia, que es la pérdida parcial de la

audición que dificulta el desarrollo del lenguaje oral y su pleno dominio (Herrera, 1992: 10), el mundo parece cerrarse para los padres, la mayoría no sabe qué hacer, dónde solicitar apoyo, qué tipo de aparatos o implantes necesitan, saber si se podrá comunicar de forma oral, si se debe integrar a una escuela especial, entre otras situaciones que no se tenían contempladas. En algunos casos, los médicos dan un diagnóstico muy certero en relación con la discapacidad auditiva que presenta el infante, pero algunos padres hacen caso omiso a ese diagnóstico por miedo a que los demás se burlen, discriminen o rechacen a sus hijos. Todos los padres sienten temor por lo que pueda pasarles a sus hijos por lo que, al presentar tal condición, el temor se acrecienta y los paraliza ya que la incertidumbre de lo que pasará es atemorizante. No obstante, ese mismo temor hace que los padres tomen fuerza y luchen haciendo hasta lo inimaginable, fuerza que al final es la que permite que los niños logren salir adelante y desenvolverse en la sociedad de una manera más sencilla mejorando así su calidad de vida.

En su libro “Guía inicial para la orientación de padres de niños sordos o con alteraciones lingüísticas” El Instituto Mexicano de la Audición y el Lenguaje, A.C. (2006) señala lo siguiente:

“Estudios recientes del Departamento de Salud de E.U. demuestran que niños con pérdida auditiva identificada con oportunidad, al recibir atención temprana antes de los seis meses tienen un mejor pronóstico para desarrollar su lenguaje oral. Esto no ocurre si se identifican después de los seis meses de edad.” (Instituto Nacional de Desarrollo Social, INDESOL, 2006).

En este documento se pretende analizar el lenguaje oral y la terapia auditiva-verbal y, lo que representa para las personas con esta condición para lograr su total integración a la sociedad.

El objetivo principal de este análisis es el de dar a conocer a las personas con discapacidad auditiva las ventajas que supondría el lenguaje oral en cuanto a la comunicación con su familia y la comunidad, además de la inclusión en todos los aspectos de su vida.

Este trabajo de investigación, corresponde a un proyecto de desarrollo pues está encaminado a resolver un problema práctico, a través del análisis. Por su naturaleza, es una investigación cualitativa en razón de que busca analizar el problema mediante la interpretación y comprensión hermenéutica del proceso y resultado del proyecto del lenguaje oral en las personas con discapacidad auditiva.

## DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

En este trabajo de investigación, se utilizó la metodología cualitativa, de revisión bibliográfica y de investigación-acción. para el análisis de datos de documentos diversos.

Según (LeCompte y Schensul, 2014; Rafaeli y Pratt, 2012; Van Maanen, 2011;

y Zemliansky, 2008) una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos, pueden ayudar a entender el fenómeno central del estudio. Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal. (Hernández Sampieri, R., 2014).

Sandín (2003) señala que "la investigación-acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación." (Hernández Sampieri, Roberto, 2014).

Indica Mckernan (2001) que la investigación-acción implica la total colaboración de los participantes en: la detección de necesidades (ya que ellos conocen mejor que nadie la problemática a resolver), el involucramiento con la estructura a modificar, el proceso a mejorar, las prácticas que requieren cambiarse y la implementación de los resultados del estudio. (Hernández Sampieri, Roberto, 2014).

## Discapacidad

La discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una relación estrecha y al límite entre las características del ser humano y las características del entorno en donde vive. La Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) de la discapacidad y de la salud es considerada referencial al igual que la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) y ambas son importantes para la Familia de Clasificaciones Internacionales (FCI) (Organización Mundial de la Salud (OMS),2013).

El 22 de mayo de 2001, la clasificación de la discapacidad CIF fue aprobada por los 191 países que integran la OMS. Los tipos de discapacidad son: 1. Discapacidad Física o Motora, que ocurre al faltar o quedar muy poco de una parte del cuerpo, lo cual impide a la persona desenvolverse de la manera convencional, 2.Discapacidad Sensorial, corresponde al tipo de personas que han perdido su capacidad visual o auditiva y quienes presentan problemas al momento de comunicarse o utilizar el lenguaje, y, 3.Discapacidad Intelectual, aquella que presenta una serie de limitaciones en las habilidades diarias que una persona aprende y le sirven para responder a distintas situaciones en la vida.

## Discapacidad auditiva, hipoacusia y sordera

La sordera es la pérdida total de la audición en uno o ambos oídos. La pérdida de la audición se refiere a la pérdida de la capacidad de oír, bien sea total o parcial. Las personas con esta discapacidad se distinguen entre: Sordas, poseen una deficiencia total o profunda, e Hipoacusia, poseen una deficiencia parcial, es decir, que cuentan con un resto auditivo el cual puede mejorar con el uso de auxiliares auditivos *(*OMS 2015).

La discapacidad auditiva se define como la pérdida o anormalidad de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo y tiene su consecuencia inmediata en una discapacidad para oír, debido a esta condición, es posible que quienes la padezcan

presenten alguna dificultad o déficit en el lenguaje oral (Aguilar, 2002).

El lenguaje es una forma de conceptualizar el mundo, entenderlo y explicarlo, también, uno de los medios que nos permite adquirir conocimientos e información acerca del mundo y de nosotros mismos. Un niño que es diagnosticado con pérdida auditiva y que no logra desarrollar su lenguaje, le será muy difícil adquirir conocimientos y comprender los eventos a su alrededor.

### Clasificación de la pérdida auditiva

a) Congénita: la pérdida de la audición está presente desde el nacimiento, puede ser unilateral o bilateral.

b) Adquirida: la pérdida auditiva se presenta después del nacimiento, ocasionada por enfermedades virales, medicamentos, desinfectantes, infecciones de oído o exposición a niveles sonoros intensos. (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2010).

### Tipos básicos de pérdida de audición

1) Conductiva*:* la más común y se caracteriza por un problema en la oreja, en el conducto auditivo o en el oído medio, puede ser tratada con medicación y a veces es totalmente curable.

2) Neurosensorial: cuando hay daño en el oído interno (sensorial) o en el nervio auditivo, existe una lesión que va del oído hacia el cerebro (neural) y no se puede diferenciar un sonido de otro y por lo tanto es posible confundir palabras. Puede ser tratada con tecnología como los audífonos.

3) Mixta: Es una combinación de los otros dos tipos conductiva y neurosensorial. (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2010).

### Ayudas técnicas

El objetivo de las prótesis auditivas es aumentar y/o transformar el sonido para que pueda ser percibido por el sujeto.

- Auxiliares auditivos: aparatos para amplificar los sonidos constituidos por un micrófono que capta el sonido, pueden ser análogos o digitales y se gradúan de acuerdo con el nivel de pérdida auditiva.
- *Implante Coclear:* se coloca en el hueso mastoides con ayuda de una diadema y transmite el sonido al cráneo por vibración, solo se utiliza en el caso de que las personas con discapacidad auditiva sean diagnosticadas con hipoacusia profunda y el especialista es quien determina si es candidato o no.
- Implante B.A.H.A *(Bone Anchored Hearing Aid):* audífonos osteointegrados que transmiten también el sonido por vía ósea. El audífono se fija sobre el hueso temporal mediante un pilar roscado en un implante de titanio (Raquel González,2016).

## Antecedentes

Entre los antecedentes más antiguos retomando desde el siglo XIX, sobre la educación de sordos “cuyas personas que padecen una pérdida auditiva en mayor o menor grado” (Diccionario de la lengua Española, 2020), se cuentan con registros de la creación de la Escuela de sordomudos y la fundación de la Escuela Nacional de sordomudos (ENS), escuela para formar profesores, ambas escuelas creadas por el decreto presidencial de Benito Juárez el año 1867 (Aldrete, 2009).

El 15 de abril de 1861, Benito Juárez, quien era presidente interino Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, decreta una ley de instrucción; en el apartado correspondiente De la Instrucción Primaria señala en el artículo tercero la creación de una escuela de sordomudos (Tamaño, 1972), entre los principales objetivos, destacaba la enseñanza del español, en forma escrita y expresada por medio del alfabeto manual o de forma oral (Aldrete, 2009).

En el siglo XX la educación del sordo estuvo marcado a nivel mundial por la corriente oralista, a la gran parte de conclusiones obtenidas en el Congreso de Milán de 1880, donde se manifestó la superioridad de la Lengua Oral, para la enseñanza e integración del sordo a la sociedad (Aldrete, 2009).

Refieren Conrad & Weizkrant (1984) las señas empleadas por los sordos y los educadores fueron consideradas una especie de pantomima que no construían una lengua y, por tanto, poco recomendable para la educación del sordo.

## Teoría de Vygotsky

Para Vygotsky, el lenguaje es fuente de unidad de las funciones comunicativas y representativas del entorno, surge con la comunicación prelingüística, no depende únicamente del desarrollo cognitivo, pero sí de la interacción con el medio; el lenguaje se adquiere mediante la relación individuo – entorno, debido a que el niño ya posee las estructuras biológicas necesarias para crear signos de comunicación verbal y poder adaptarse al entorno que le rodea. (Vygotsky, 1998. Citado por Congo Maldonado, Rubén; Bastides Amador, Gabriela; Santiesteban Santos, Isabel, 2018).

Además, Vygotsky sostiene que “la participación del niño en actividades culturales y con personas más capaces como sus padres, maestros y compañeros ayudan a éste a interiorizar, pensar y resolver problemas de mejor manera.” (Vygotsky, 1998. Citado por Congo Maldonado, Rubén; Bastides Amador, Gabriela; Santiesteban Santos, Isabel, 2018).

Vygotsky sostiene que el lenguaje es el instrumento más importante del pensamiento y puede determinar el desarrollo de éste; él defiende la existencia de estadios de desarrollo del habla preintelectual, así como también la existencia de estadios de desarrollo del pensamiento prelingüístico e inteligencia prelingüística; plantea que el desarrollo evolutivo del niño es el resultado de cambios en las conexiones mutuas entre las dos funciones,

más que de cambios entre sí; es decir, en un momento determinado "dichas líneas se encuentran, por lo que el pensamiento se hace verbal, y el habla, racional". (Vygotsky, 1998. Citado por Congo Maldonado, Rubén; Bastides Amador, Gabriela; Santiesteban Santos, Isabel, 2018).

## Terapia auditivo verbal

Para Ling, la Terapia Auditivo- Verbal (TAV), se ha desarrollado de acuerdo con lo que procede de los avances del conocimiento, habilidades y tecnología, para desarrollar el lenguaje a través de la audición (Ling, 2002). Esta terapia se está aceptando favorablemente, ya que más niños están adquiriendo o han adquirido la habilidad de hablar después de recibir este método, cada vez más profesionales y padres de familia reconocen que quienes pueden comunicarse mediante el uso del lenguaje hablado tiene muchas ventajas, ya que se logra interaccionar con libertad y con otros individuos de la sociedad (Ling, 2002). Por lo tanto, la (TAV) es un estilo de interrelación entre personas, es también una forma de vida en la cual se involucra diversos contextos, donde intervienen la cultura, los valores y la familia. Defiende los derechos de los niños, con cualquier grado de pérdida auditiva, además que se les brinden las oportunidades de igualdad de escuchar y emplear la comunicación verbal con los miembros de la familia e individuos que los rodean. El objetivo fundamental es involucrar a los padres de familia, para que en conjunto se realice un trabajo colaborativo e impacte a la comunidad.

La filosofía auditivo-verbal, "es un conjunto lógico y crítico de principios guía. Estos principios ponen de relieve los requerimientos esenciales para alcanzar la expectativa de que los niños con impedimento auditivo puedan ser educados para usar, aunque sea mínimas cantidades amplificadas de audición" (Ling, 2002, p.56). La meta de la práctica auditivo-Verbales es de que los niños puedan crecer dentro de un aprendizaje regular y vivir en un ambiente que les proporcione la oportunidad de ser independientes, participativos, y lleguen a ser ciudadanos útiles a la sociedad. (Ling, 2002, p.56) Por lo tanto la meta principal es que los niños desarrollen habilidades socio adaptativas desde el hogar, escuela y comunidad que sean competentes para la vida en sociedad. Además, propone el derecho humano básico de que con cualquier grado de impedimento auditivo tiene derecho a desarrollar la habilidad de escuchar y usar el lenguaje hablado dentro de su propia familia y el conjunto comunicativo. Por lo consiguiente todos los niños tienen derecho a la igualdad de oportunidades, el recibir atención, ser amados y respetados, tanto en la familia, en la escuela y en diversos contextos de la vida, expresándose con libertad y representando la comunicación de diferentes maneras.

## Principios de la práctica Auditiva Verbal

1.-Apoyar la promoción de programas para la detección oportuna, así como la identificación de impedimentos auditivos y su manejo en bebés y niños así identificados. 2.- Promover que la tecnología médica y de amplificación se use lo más pronto posible y

con el apoyo para alcanzar los máximos beneficios disponibles. 3.- Instruir a los primeros asistentes, para proporcionar la máxima estimulación auditiva dentro de los contextos significativos, y apoyen el desarrollo de un ambiente con el mayor aprendizaje auditivo para la adquisición del lenguaje hablado. 4.- Buscar la inclusión de la facultad de escuchar en la personalidad integral del niño como respuesta al ambiente. 5.-Apoyar a la comunicación de vista que es un acto social y buscar aumentar la interacción comunicativa hablada dentro de la típica díada social de bebé/niño con impedimento auditivo y los primeros asistentes, incluyendo a los padres como modelos primarios del desarrollo del lenguaje hablado, e implementar la enseñanza uno a uno. 6.-Buscar establecer el sistema auditivo integral del niño, para que realice por sí mismo la supervisión (autocorrección) del lenguaje que está sugiriendo. 7.- Usar los patrones secuenciales naturales de estimulación auditiva, perceptual, lingüística y cognoscitiva para estimular la producción de habilidades para escuchar, hablar y hablar haciendo uso de una correcta sintaxis. 8.-Hacer la evaluación y pronostico constantes del desarrollo de las habilidades del niño para escuchar, como parte integral del proceso de rehabilitación. 9.-Apoyar los conceptos de la corriente del habla y la integración de los niños como impedimento auditivo dentro de clases en la educación regular, con los apoyos apropiados de servicios (Ling, 2002, pp. 56,57).

Los principios de la práctica auditivo-verbal han sido adaptados de Pollack (1970,1985), está el enseñar al niño a incorporar lo que oye en respuesta total al ambiente (Pollack,1985), e integrar la audición y el habla, necesarios para que el escuchar se convierta en modo de vida para un niño con implante coclear.

## Inclusión

Para la Organización de las naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2005); La Inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales (Constitución Política de los Estados Unidosde Mexicanos, 2021) y en las comunidades.  Por ende, la inclusión es una guía que garantiza eficientemente a la multiplicidad de personas y las diferencias individuales, la sociedad y la cultura son importantes para todo individuo para que actúe llevando a la práctica los valores, la cultura y la participación en todo contexto y ámbito de la vida.

Desde la perspectiva; Aincow et.al. (2006) destaca la confluencia de tres elementos (presencia, aprendizaje y participación) en la noción de inclusión a la que considera como un proceso de mejora sistemático que deben afrontar las administraciones educativas y los centros escolares para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que eliminan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumno en la vida de los centros escolarizados. (Dueñas Buey, 2010, p.362) Por lo tanto, la atención a la diversidad es un

principio donde la relación, los valores y la convivencia están entre ligados, pues el respeto a la persona, al ser diferente, pero con igualdad de derecho, lo hace un ser de pertenencia, ya que el aprendizaje y la participación juegan un papel fundamental en las interacciones sociales en todos los ámbitos de la vida.

Para Ferrel (2001), "la inclusión educativa es el grado en que una comunidad o una escuela acepta a todos como miembros de pleno derecho del grupo y les valora por su contribución, enfatizando así en el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad" (Dueñas Buey, 2010, p. 362). La inclusión alude que todos los alumnos, sea cual sea su condición se eduquen juntos en la escuela de su comunidad y participe sin discriminaciones, del currículo y de actividades educativas; detona un movimiento permanente y sostenido de políticas, culturales y prácticas para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos que involucra el desarrollo de las escuelas, tanto de sus docentes como del alumnado (Pública, 2012, p.28). En consecuencia, una educación inclusiva, asienta que todos los estudiantes de una comunidad aprendan juntos más allá de sus condiciones personales, sociales y culturales, ya que se centra desde el contexto educativo y en el cómo mejorar las condiciones de aprendizaje y de enseñanza, bajo el lema educación para todos e impactando en los principios de gratuidad y obligatoriedad e igualdad de oportunidades, en el derecho a la no discriminación y a la propia identidad, por lo que impulsa una educación de igualdad, basada en derechos humanos y las interacciones sociales. (Inclusión Educativa: El desafio de enseñar y aprender en y para la diversidad, 2010).

## Marco Jurídico

Contexto nacional-La Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad en su última publicación en el Diario oficial de la Federación decretada por Felipe de Jesús Calderón Hinojosa (2011) como objeto *principal proteger, fomentar y dar seguridad a los derechos de los mexicanos con discapacidad, así como su desarrollo igualitario con base a las oportunidades y el respeto* (La ley General para la inclusion de las personas con discapacidad, 2018). Para ello, es importante hacer una revisión al artículo 2 fracciones V y VI de la ley en mención, ya que nos enfatiza lo que se entiende por comunicación y comunidad de sordos, para una mejor interpretación y apoyo para este trabajo de investigación.

Por otra parte, en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en el Titulo segundo, en el capítulo 1 con respecto a la salud y asistencia social de las personas con discapacidad en su artículo 7 el *derecho que tienen las personas con discapacidad sobre el goce del más alto nivel posible de salud, rehabilitación y habilitación. Para diseñar, crear, fortalecer, capacitar, sensibilizar programes de salud pública considerando el derecho de las personas con discapacidad.* (La ley General para la inclusion de las personas con discapacidad, 2018 , art, 7).

En la Ley General para la Inclusión de las Personas con discapacidad, en el capítulo III de Educación, se refiere a la educación de las personas con discapacidad, así como los derechos que tienen sobre la educación de carácter especial e inclusivo.

Por otra parte, en la Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos en el título primero, Capítulo I de los derechos y garantías, en el Artículo 3ro, en la primera parte dice claramente *"Toda persona, tiene derecho a la educación…"* (Constitución Política de los Estados Unidosde Mexicanos, 2021, art, 3) y este término, nos incluye a todos, sin importar que tengan o no discapacidad, la educación por tanto es un derecho de y para todos.

Contexto estatal-En la Ley para la inclusión de las personas con discapacidad en el Estado de Michoacán de Ocampo (2016) señala como derechos de las personas con discapacidad, en el capítulo Derechos Humanos en su artículo 12, Fracción II *la personas con discapacidad debe ser aceptada en los programas de educación en todas sus modalidades niveles, una vez cumplidos los requisitos para la admisión de las instituciones educativas públicas, por lo que de acuerdo a este articulo todas las personas con discapacidad tienen derecho a la educación pública* (Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en el estado de Michoacán de Ocampo, 2016, art.12). En la fracción X y XI del mismo artículo da referencia exclusivamente al "derecho de las personas con discapacidad auditiva, considerando la Lengua de Señas Mexicanas como una forma de comunicación y cultura de los sordos" (Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en el estado de Michoacán de Ocampo, 2016).

En la ley para la inclusión de las personas con discapacidad en el Estado de Michoacán de Ocampo, en el capítulo III Educación, en su artículo 30 dice que las personas con discapacidad deben ser incluidas en las escuelas regulares, en cualquier nivel educativo. En el Estado de Michoacán se considera el bilingüismo como parte de la comunicación del sordo.

Sin embargo, es importante leer y analizar de manera general cada una de estas leyes mencionadas con anterioridad, con el fin de que las personas con discapacidad puedan respaldarse y hacer valer sus derechos como seres humanos.

## COMENTARIOS FINALES

### Resumen de resultados

En primer lugar, de acuerdo a las fuentes revisadas y analizadas con respecto al tema del lenguaje oral, el enfoque auditivo-interactivo-oral-verbal y la terapia auditiva-oral, que además son palabras diferentes pero que tienen el mismo significado en cuanto al lenguaje oral de las personas con discapacidad auditiva, señalan que el método oral es factible y no es algo que haya surgido en la actualidad, simplemente se ha dejado de lado

por considerar a la Lengua de Señas una prioridad, además de una cultura en la educación del sordo.

En segundo lugar, las investigaciones relacionadas al tema del lenguaje oral, relatan el proceso de la oralización, es decir, se refieren a ella como una teoría, pero no han investigado más allá de la evolución y capacidad tanto cognitiva como lingüística del niño con discapacidad auditiva, de hecho en algunas de estas investigaciones, se hace dudar con respecto a la comunicación oral de las personas que padecen esta condición, ya que no están tan seguros de que el sordo pueda comunicarse con los oyentes o tener un lenguaje apropiado, además de no saber si un estudiante sordo pudiera leer y comprender textos complejos o desarrollar una capacidad cognitiva superior.

En tercer lugar, fue muy difícil encontrar investigaciones que se relacionen a este tema ya que la Lengua de Señas llama más la atención de los científicos, lo que ocasiona que las personas con esta condición consideren que el lenguaje oral no es posible.  Dichas investigaciones son de quince años de antigüedad y no se ha hecho investigación alguna desde entonces.

## Conclusiones

Se determinó que el lenguaje es un elemento indispensable en nuestra sociedad, por lo que al hablar de personas con discapacidades auditivas, se debe diferenciar entre sordos con lenguaje oral y sordos que se comunican a través del lenguaje de señas, en ambos casos, es vital promover la inclusión pues la comunicación constituye un pilar necesario para la interacción diaria y para el acceso a la información.

Respecto a la sordera, se detectó que uno de los principales mitos que aún existen es que todo sordo también es mudo y que sólo se comunica a través de lengua de signos.

Se determinó que no todo sordo nació con la discapacidad auditiva, están también los que perdieron la audición en el transcurso de su vida después de aprender a hablar y que cuando alguien desarrolla un problema de audición la solución, la mayoría de las veces es muy simple.

Se identificó que el uso de audífonos corrige diversos tipos de problemas auditivos evitando que la pérdida de audición afecte la vida social y educativa de la persona pero que también existen casos de sordera severa donde no es posible rescatar la audición con audífonos.  Es en estos casos, cuando la persona afectada es capaz de hablar y comprender lo que está siendo dicho a través de la lectura labial, podrá ser considerado sordo oralizado, se puede señalar que en la práctica, la oralización permite una mayor inclusión.

Se llegó a la conclusión de que el lenguaje oral permite a las personas con esta condición tener una mejor calidad de vida y que pueden insertarse en todos los ámbitos de su vida de modo más sencillo.

## Recomendaciones

Es primordial conocer y respetar los diferentes tipos de deficiencias auditivas para fomentar la inclusión y mejorar la calidad de vida de todas las personas que sufren algún tipo de problema auditivo.

Dar orientaciones a los padres de familia de los niños con discapacidad auditiva ya que son el pilar fundamental para el logro de su integración en la sociedad, la escuela y su independencia.

Es importante apoyar a los padres comprendiéndoles y guiándolos en el soporte a su hijo pues estos requieren ayuda constante, sobre todo en el desarrollo del lenguaje y la ampliación del vocabulario.

Durante la etapa educativa es importnte incuír a los niños con discapacidad auditiva en las actividades diarias del hogar así como de la escuela pues la sobreprotección suele limitar el funcionamiento del niño.

Se recomienda el método de historia de vida por considerarse una de las mejores formas para abordar este tipo de problema como parte de la revisión bibliográfica.

## REFERENCIAS


Aldrete, M. C. (2009). La educación del sordo en México siglos xlx y xx: La escuela Nacional de Sordomudos. México.

Congo Maldonado, R., Bastidas Amador, G., & Saintiesteban Santos, I. (2018). Algunas consideraciones sobre la relación Pensamiento-Lenguaje. *Scielo Universidad Técnica del Norte.* Recuperado el 22 de Abril de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci

Constitución Política de los Estados Unidosde Mexicanos. (11 de Marzo de 2021). *Camara de Diputados del H. Congreso de la Unión*. México, México.

Diccionario de la lengua Española. (Diciembre de 2020). Obtenido de https://dle.rae.es/sordo

Dueñas Buey, M. (mayo-agosto de 2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21*(2), 358-366.

Hernández Sampieri, R. (s.f.). *Metodología de la Investigación* (Sexta Edición ed.). (Interamericana, Ed.) McGraw.

Herrera, C. (1992). La Habana: Pueblo y Educación. *¿Tú hijo oye bien?*

Iinstituto de Desarrollo Social INDESOL. (2006).

Inclusión Educativa: El desafio de enseñar y aprender en y para la diversidad. (2010). *Documentos currículares para la educacion Inicial*. Consejo General de Educación. Gobierno entre ríos.

Instituto Mexicano de la Audición y el Lenguaje,A.c. (2006). Guía inicial para la orientación de padres de niños sordos o con alteraciones lingüisticas.

La ley General para la inclusion de las personas con discapacidad. (12 de julio de 2018). Diario Oficial de la Federación . México, México: CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN.

Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en el estado de Michoacán de Ocampo. (29 de Diciembre de 2016). El H. Congreso del Estado. Michoacán, México.

Ling, D. (2002). *El maravilloso Sonido de la Palabra: Programa auditivo-verbal para niños con perdida auditiva.* México: Trillas.

Maggio de Maggi, M. (Febrero de 2003). (T. a. verbal, Productor) Recuperado el 13 de abril de 2021, de http://WWW.sld.cu/galeerias/pdf/sitios/reabilitación/terapia verbal.pdf...

Milagros, D. D. (2007). *Desarrollo del Lenguaje y la comunicación en la primera infancia.* México: Trillas.

Pública, S. d. (2012). Educacion Pertinente e inclusiva La discapacidad en educación indigena. *Guía-cuaderno1:Conceptos básicos entorno a la educacioón para todos*. México.

Publica, s. d. (2012). Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación Indigena. México: El dragón Rojo.

Pública, S. d. (2012). La educación Pertinente e inclusiva. *La discapacidad en educaión Indigena.* México: El dragón Rojo. Obtenido de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/educacion_pertinente_e_inclusiva.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2010). Consejo Nacional de Fomento Eeducativo (CONAFE). *Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica.* México.

# CAPÍTULO 4

# A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA SURDOS E OUVINTES: PRINCIPAIS DESAFIOS

*Data de aceite: 02/05/2022*

**Suélen Keiko Hara Takahama Costa**
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ) e bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Especialista em Educação Especial (PUC-MG)
http://lattes.cnpq.br/6672018912589028
https://orcid.org/0000-0002-7490-4913

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma discussão sobre a importância do professor da educação básica em ter conhecimento sobre os aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para a garantia do direito a inclusão desses alunos no ambiente escolar, uma vez que a comunidade surda não se limita apenas aos indivíduos surdos, pode incluir neste grupo todos os sujeitos que têm contato com o surdo, como membros da família, intérpretes, professores, colegas. Desta forma, para que de fato a inclusão aconteça é preciso que a comunidade escolar, principalmente o professor, tenha conhecimento dos aspectos culturais, linguísticos desses indivíduos para promover a relação entre o surdo com o ouvinte. Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Com este estudo pretende-se instigar a busca por possibilidades de metodologias que podem ser aplicadas no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Todos têm potencial para aprender, mas para isso é necessário que professores, escola e família estejam aliados no processo de desenvolvimento para garantir ao aluno o direito à aprendizagem e a inclusão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Libras. Ensino e Aprendizagem.

## THE SCHOOL INCLUSION POLICY FOR THE DEAF AND HEARING: MAIN CHALLENGES

**ABSTRACT:** The present work aims to present a discussion about the importance of the basic education teacher in having knowledge about the linguistic aspects of the Brazilian Sign Language (LIBRAS), to guarantee the right to include these students in the school environment, since the The deaf community is not limited to deaf individuals, it can include in this group all subjects who have contact with the deaf, such as family members, interpreters, teachers, colleagues. Thus, for inclusion to actually take place, the school community, especially the teacher, must be aware of the cultural and linguistic aspects of these individuals to promote the relationship between the deaf and the hearing. For that, we used as methodology the bibliographical research and documental research. With this study we intend to instigate the search for possibilities of methodologies that can be applied in the teaching and learning process of the deaf student. Everyone has the potential to learn, but for that it is necessary that teachers, school and family are allies in the development process to guarantee the student the right to learning and inclusion.

**KEYWORDS:** Inclusion. LIBRAS. Teaching and learning.

## 1 I INTRODUÇÃO

Durante anos, pessoas com necessidades especiais eram excluídas da sociedade e quando se tratava da educação, o aluno com deficiência, muitas vezes não frequentava as instituições de ensino, pois acreditavam que seriam incapazes de desenvolver as atividades propostas na escola.

No entanto, nas últimas década o tema inclusão vem sendo debatido e assunto de várias pesquisas, e teve na Declaração de Salamanca (1994) o seu ponto de partida.

Com o tempo o sistema de inclusão a Educação Especial foi se desenvolvendo. Porém, o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiências, entre eles os alunos surdos, requer um ambiente adaptado com materiais, equipamentos, tecnologia e também professores especializados capazes de atender as especificidades de cada um, como um intérprete de libras.

Desta forma, surge a necessidade de adaptar também o sistema de ensino regular e transformá-lo para atender pedagogicamente todos de forma inclusiva.

Contudo, muito dos profissionais da área da educação sentem dificuldades em ensinar as crianças com necessidades especiais, como surdez e outras deficiências, pelo fato de não se sentirem aptos para atender as necessidades dessas crianças. Diante do exposto, o presente trabalho parte do questionamento: É possível instrumentalizar o professor e preparar as instituições de ensino para que estas possam atender as necessidades dos alunos surdos e assim trilhar o caminho para a efetivação de uma escola inclusiva?

Sendo assim, pode-se olhar para a formação do educador como ponto de partida para o processo de estabelecimento da inclusão do aluno surdo. O professor precisa receber uma formação específica teórica e também prática para que fiquem aptos a atender com qualidade as situações do cotidiano dos alunos. Assim, a qualificação do professor como os demais profissionais da educação precisa ter o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para saber lidar com esses alunos, visto que, são esses profissionais que fazem parte do processo de desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes.

Parece uma tarefa complexa e é mesmo. Pensar em uma escola inclusiva é pensar em mudanças de valores da educação tradicional, o que leva o desenvolvimento de novas políticas e transformação de um sistema ainda excludente que segue um tradicional sistema estabelecido historicamente. Diante disso, o presente trabalho objetiva abordar sobre a importância do professor aprender sobre os aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais - Libras - para a inclusão do aluno surdo no contexto escolar, bem como as necessidades de investir na formação de mais professores para atendê-los, devido às dificuldades enfrentadas pelos professores.

Com esse estudo, profissionais da educação como um todo podem se fundamentar de teorias para o estabelecimento de sua prática em sala de aula. Somente assim com a

proposta de uma prática embasada em uma dinâmica de ação e reflexão que os docentes juntamente com os profissionais da educação podem efetivar uma educação inclusiva e assim proporcionar ao aluno surdo, como aos demais alunos com deficiências, a garantia do direito à educação.

Para tanto, o estudo partiu de pesquisas bibliográfica e documental. Assim, após a delimitação do tema, iniciou-se um estudo qualitativo.

Espera-se que esta pesquisa contribua no desenvolvimento da formação docente a partir dos conhecimentos e temas abordados e desta forma, sejam elaborados projetos pedagógicos que contemplem conceitos, princípios e estratégias educacionais inclusivas que respondam às necessidades educacionais especiais dos alunos e propiciem seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Através de relatos da literatura percebemos que a educação, inclusão e aceitação dos deficientes foram processos marcados por lutas e mobilizações sociais ao longo da história da humanidade. Assim, mesmo após um avanço significativo, da inclusão da pessoa com deficiência no meio social, ainda se presencia cenas de limitações e discriminação com esses indivíduos. Segundo Goldfeld (1997) apud Araujo et al. (2015, p. 01):

> Os surdos eram tratados com piedade e vistos como pessoas castigadas pelos deuses, sendo abandonados ou sacrificados. A surdez e a consequente mudez eram confundidas com uma inferioridade de inteligência. E até o século quinze foi visto como uma pessoa primitiva que não poderia ser educado. (GOLDFELD, 2015, p. 01)

Nos dias atuais o deficiente auditivo ganhou “um certo espaço” na sociedade, no entanto, para entender o cenário atual da educação inclusiva é preciso retroceder na história da educação.

De acordo com Miranda (2003), “a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas”. Desta forma, ainda a educação especial apresentava um cenário intricado.

Segundo Guerra (2016), por volta da década de 60 que educadores e pesquisadores passaram a questionar sobre a educação segregada e como esse modelo de ensino não era possível a inserção de pessoas com deficiências na sociedade. Ainda segundo o autor “é posto um modelo de educação que passa a ser denominado integração escolar”.

Para Sassaki (1999), a integração consiste em “inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer”. Ainda segundo o autor, houve uma conscientização de que pessoas com deficiências deveriam estar inseridos no cotidiano social e conviver com as outras pessoas, no entanto manteve a concepção que esses indivíduos deveriam estar em locais protegidos, e assim é implantado

nas escolas comuns um sistema educacional em três níveis: Escola Especial, Classes Especiais e Classes Comuns.

Desta forma, esse molde de ensino tinha a percepção que conforme o aluno fosse desenvolvendo suas habilidades ele pudesse passar das escolas especiais para as classes especiais e então ser inseridos nas classes comuns. No entanto o que geralmente ocorria era que dificilmente o aluno chegava às classes comuns.

Conforme Guerra (2016):

> O projeto era que conforme o aluno melhorasse sua performance, ele pudesse passar da Escola Especial para a classe especial e, posteriormente, para a sala comum. Porém, a passagem para a classe comum geralmente não acontecia, visto que a escola não se propunha a fazer nenhuma modificação para atender às necessidades da criança, a qual devia adaptar-se ao sistema imposto. (GUERRA, 2016)

Guerra (2016) ressalta ainda, que mesmo diante de tal avanço a escola ainda não estava preparada para acolher e assim desenvolver o aluno com deficiência. Foi então que após esse período e com mobilizações sociais que o processo de inclusão começou a ocorrer nas instituições de ensino.

No que se refere ao estudante surdo, o oralismo foi uma forma utilizada para fazer com que os surdos tentassem integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolvessem uma personalidade como a de um ouvinte.

De acordo com Fernandes (2011, p. 39), “o Oralismo prevaleceu como filosofia educacional predominante no período que compreendeu a década de 1880 até meados de 1960”, se pensarmos em termos mundiais, porque no Brasil a Comunicação Total, que aparece logo após o Oralismo, chegou aos espaços escolares por volta de 1990.

O Oralismo vigorou durante muito tempo nos espaços educativos e à luz dessa abordagem profissional se formaram pedagogos, fonoaudiólogos, otorrinolaringologistas, todos acreditando nas incapacidades dos deficientes auditivos e trabalhando para promover a normalização dessas pessoas.

Na educação das pessoas surdas foram realizados grandes investimentos para equipar as escolas especiais com aparelhos de amplificação sonora, proporcionando aos surdos à prática da oralidade.

> O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Com o passar do tempo, em 2002, foi criada a lei 10.436 que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e

fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

> Art. 1º "É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados."
>
> Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais-Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.
>
> Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.
>
> Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais-Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002, p.1).

Com este reconhecimento enquanto Língua, a difusão da LIBRAS começa a ganhar um novo olhar e valorização; resgata a cultura e essência do sujeito surdo e os "legaliza" na sociedade.

Entretanto, sua comunicação e interação em espaços do conhecimento ainda eram de total dependência. Apesar de já reconhecidos, o número de ouvintes usuários da língua era insatisfatório. No contexto escolar e acadêmico, os alunos dependiam de funcionários contratados que soubessem LIBRAS para realizar a mediação do conhecimento entre professor e aluno; aluno surdo e aluno ouvinte e vice-versa em ambos os processos.

Até que em 2010, amparados pela lei 12.319 da constituição federal, tem como direito constitucional a presença em contextos educacionais a presença do tradutor e intérprete de LIBRAS; agora profissão já regulamentada. A este fato, têm-se os artigos:

> Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
>
> Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa [...]

E quanto aos respectivos deveres por parte do profissional; tem-se:

> Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:
>
> I - Efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
>
> II - Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o

> acesso aos conteúdos curriculares;
>
> III - Atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
>
> IV - Atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas;
>
> V - Prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010, p. 1).

Em virtude dessas conquistas, é perceptível ainda que pequena, de uma valorização da cultura e ao mesmo tempo, sentimento de pertencimento de cultura por parte da comunidade surda, em que agora usa sua forma de comunicação a qual se tornara regulamentada e a sua mediação com falantes estaria sendo conduzida por profissionais especializados.

Vale ressaltar, que foi um grande avanço na história da educação dos surdos no Brasil, por colocarem em prática o respeito, à inclusão e a acessibilidade, enfatizando, porém, que a mesma não poderá substituir a escrita da língua portuguesa. E posteriormente foi regulamentada pelo Decreto Lei nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

O Decreto Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no artigo 2°, considera-se pessoa surda como "aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras" (BRASIL, 2005).

Surgiu a oportunidade de formação no ensino superior de letras-Libras, como também, cursos e nível superior de formação para tradutores/intérpretes de Libras, garantindo novas oportunidades para os interessados. De fato, esta Lei marcou momentos históricos para a educação, cidadania, cultura e identidades surdas em nosso país, que se colocou à frente de muitos outros países do mundo.

Mesmo com os avanços, para Quadros (1997) a inclusão ainda é uma tarefa complexa, visto que, o estudante surdo até se comunica por meio da LIBRAS na sala multifuncional com o professor especializado, porém, seria necessário que todos os professores e demais colegas soubessem pelo menos o básico. Desta forma, teríamos de fato a inclusão do surdo no ambiente educacional.

Entretanto, inúmeros são os desafios para que na perspectiva atual preconizada, a Libras e a Língua Portuguesa circulem em posição de igualdade, ao menos no que representam aos seus usuários quanto a direitos, nos diversos estabelecimentos comerciais, departamentos públicos e privados, nas escolas brasileiras e na sociedade como um todo. Mais do que a permissão quanto à circulação da Libras – haja vista que por muito tempo circulou às escondidas – deve ser de conhecimento da população e por ela respeitada, utilizada e valorizada.

Atualmente, de modo concomitante ao movimento em defesa do bilinguismo para surdos, integramos também um movimento em defesa da inclusão, que constitui

a garantia do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade para todas as pessoas, sociedade a ser orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação às diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Especificamente na área educacional, há o direito que assegura o recebimento dessa educação nas escolas regulares por todos. Tais escolas devem se organizar para acolher os alunos e oferecer-lhes condições objetivas de aprendizagem para que, desse modo, sigam os princípios da educação inclusiva.

Aos alunos, a partir de suas necessidades especiais, devem ser disponibilizados os apoios extras necessários, intra ou interinstitucionais, para assegurar-lhes uma educação efetiva.

De modo semelhante ao bilinguismo, também na inclusão o planejamento e a operacionalização de propostas educacionais pautadas nesse paradigma no Brasil encontram obstáculos diversos essencialmente no que se refere à formação de profissionais e à constituição de serviços especializados requeridos.

O objeto da educação bilíngue é que a criança surda possa ter bons resultados comparado com a criança ouvinte, para que possa desenvolver uma relação harmoniosa no convívio social. O que diferencia as Línguas de Sinais das demais línguas é a sua modalidade visual-espacial. LIBRAS é uma língua natural das comunidades surdas, porém, não são universais, cada país possui a sua.

> O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (Quadros 1997, p. 27).

Uma nova forma de educação numa proposta inclusiva, na qual todas as pessoas, com deficiência ou não, contém o direito de comparecer e relacionar-se numa mesma instituição e de estarem juntas sem nenhum tipo de discriminação.

A Convenção de Guatemala (1999), pelo Decreto nº. 3956/01 promulgada no Brasil, reafirma que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades que as demais pessoas.

Por isso, o Atendimento Educacional Especializado tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Dessa maneira, aprender libras requer um esforço contínuo que pode ser favorecido por um processo de aprendizagem colaborativa que compreende a construção do conhecimento favorecida por meio de interações entre surdos e ouvintes (OLIVIERA; FIGUEIREDO, 2017, VYGOTSKY, 1998).

Por meio da interação com os surdos ou ouvintes fluentes, as trocas estabelecidas

na interação como o processo de conversarem sobre a estrutura da língua, ou sobre a cultura surda (processo de aculturação), dentro e fora de sala de aula, o aprendiz de libras tem trocas significativas e esclarecedoras sobre a língua de sinais. Ou seja, ele intensifica seu conhecimento e promove uma aprendizagem mais agradável e rica que resultará numa produção fluente e proficiente em língua de sinais.

Com isso, a LIBRAS se tornou uma ferramenta que possibilita a interação dos surdos e consequentemente apareceram os intérpretes de língua de sinais para auxiliar no processo de comunicação com as pessoas ouvintes.

Lacerda (2002) ressalta que a escola é o local onde é realizado o trabalho de interação do intérprete com os demais profissionais e por diversas vezes acredita-se que apenas com a presença desse profissional é possível sanar os problemas relacionados à inclusão da criança surda, mas, ao decorrer do tempo e através de reflexões cautelosas é perceptível que apesar da possibilidade de comunicação, certos problemas e lacunas permanecem como, por exemplo, ajustes curriculares e metodológicos.

Gurgel (2010) reforça que por causa da recente regulamentação da profissão, a formação dos intérpretes que atuam na educação é bastante heterogênea e com poucas alternativas. Somente em 2010 através da Lei n° 12.319 foi regulamentado o exercício da profissão de tradutor e intérprete de Libras, no art. 4 contém que a sua formação deve ser realizada através de cursos de educação profissional, extensão universitária e formação continuada. A comunidade surda vem empenhando-se pela defesa dos seus direitos, com o reconhecimento das Libras como língua potencializou avanços nessas conquistas.

A inserção da Língua Brasileira de Sinais no currículo da educação básica, assim como o profissional intérprete traria benefícios também na evolução da aprendizagem das crianças surdas, pois, desta maneira a inclusão seria mais efetiva. O ensino da Língua de Sinais deveria ser obrigatório para todos, surdos e ouvintes. Repensar as práticas de como lidar com a surdez na escolarização das pessoas surdas, torna-se urgente mostrar a elas que a dificuldade de aprendizagem não vem delas, mas sim do modo como a escola através de práticas pedagógicas possam ensiná-los (SILVA, 2007).

## 3 | MATERIAIS E MÉTODOS

O presente artigo foi desenvolvido por meio de estudo qualitativo que consiste em um processo que, “utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aperfeiçoar questão de pesquisa, e pode ou não provar hipóteses em seu processo de interpretação” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p.05).

A partir do método qualitativo foi utilizada como procedimento metodológico, a pesquisa bibliográfica através de livros, artigos e legislações referentes à educação de surdos com o intuito de compreender a importância da formação de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no ensino básico para o desenvolvimento da comunicação e

expressão das crianças surdas.

Quando investigamos o entendimento das pessoas a respeito de vários fenômenos, conceitos e princípios, nós repetidamente achamos que cada fenômeno, conceito ou princípio pode ser entendido qualitativamente de diferentes maneiras (MARTON, 1986, p.31).

Após leituras referentes à formação de intérpretes para educação de surdos, foi realizado um levantamento qualitativo, num estudo exploratório de modo a expor fundamentos plausíveis, relatando o ponto de vista dos autores pesquisados, bem como as legislações relacionadas com o tema, identificando quais as dificuldades desses profissionais em atender as necessidades dos estudantes surdos.

Conforme conforme GIL (2008), este tipo de pesquisa serve para nos familiarizarmos com fenômenos relativamente desconhecidos e até mesmo para revelar ao pesquisador novas fontes de informação. Geralmente as pesquisas qualitativas estão associadas aos estudos exploratórios e quase sempre são feitas com levantamento bibliográfico e estudo de caso.

## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pode-se dizer que entre as principais conquistas da comunidade surda, estão as vitórias legais, que contam com três importantes leis: a lei nº 10.436 (2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma legal de comunicação; a lei nº 5.626 (2005), que exige o cumprimento da educação bilíngue (Libras e língua portuguesa na modalidade escrita); e a nº 12.319 (2010), que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras.

O contato com os intérpretes foi muito importante para o desenvolvimento educacional. A existência da Libras possibilita que o aluno surdo a se comunicar e ter um papel ativo na sociedade. De fato, as melhoras são indiscutíveis. Entretanto, sempre deve-se trabalhar com o estímulo da educação bilíngue, essencial para que, desde cedo, o surdo possa começar a se expressar e iniciar sua vida educacional e profissional.

O preconceito e a inacessibilidade pública são dois pontos centrais e responsáveis por dificultar o dia a dia das pessoas surdas. Ainda existem pessoas que discriminam o surdo, que enxergam a deficiência como exceção, condição a ser superada ou corrigida, e não como diversidade e valorização do respeito às diferenças. Essa é uma visão capacitista que deve ser anulada”, alerta.

Ainda se tem muito que lutar para alcançar a vida sem exclusão e o surdo como cidadão livre e sem preconceitos, que não estejam à margem da sociedade, mas no meio dela, pois eles fazem parte deste todo.

Crianças nas séries iniciais já deveriam receber incentivos das escolas ao uso de libras, para que desde cedo as crianças aprendessem a viver com à aceitação das

diferenças. Como também é de suma importância a qualificação dos professores, para que junto ao intérprete proporcione uma educação de qualidade.

Neste sentido, é necessário fazer uma ação-reflexão-ação permanente a acerca deste tema, visando à inclusão escolar das pessoas com surdez, tendo em vista a sua capacidade de freqüentar e aprender em escolas comuns, contra o discurso da exclusão escolar e a favor de novas práticas educacionais na escola comum brasileira.

## 5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradigma da inclusão remete a pensar as questões do acesso e da qualidade na educação, chamando atenção dos sistemas de ensino para a necessidade de uma nova organização dos espaços educacionais a partir de uma visão abrangente do currículo, com vistas à eliminação das barreiras que dificultam ou impedem a participação e a aprendizagem de todos na escola.

Neste sentido, a política de educação inclusiva pressupõe o desenvolvimento de ações estruturadas para atender as especificidades de cada aluno no processo educacional, dentre elas, a ampliação da oferta de recursos e serviços que assegurem condições de acessibilidade às pessoas com necessidades educacionais especiais.

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, em abril de 2002, e sua recente regulamentação, conforme o decreto nª 5.626, de 22 de dezembro de 2005, legitimam a atuação e a formação profissional de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa. Garante ainda a obrigatoriedade do ensino de Libras na educação básica e no ensino superior - cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia e regulamenta a formação de professores da Libras, o que abre um amplo espaço, nunca antes alcançado, para a discussão sobre a educação das pessoas com surdez, suas formas de ocorrência e socialização.

O princípio da acessibilidade está presente na concepção que orienta a construção da escola inclusiva, indicando a sua dimensão transversal que contrapõe a existência de sistemas paralelos de ensino especial e ensino regular e passa a planejar as escolas com ambientes acessíveis e sem discriminação, que garantam os direitos de cidadania e atenção à diversidade humana.

As questões aqui levantadas servem ainda de ponto de partida para outros questionamentos, como aqueles que envolvem o fazer docente diante de um estudante surdo, da formação de intérpretes profissionais, da importância das políticas públicas para a inclusão, da representatividade das pessoas surdas nos espaços escolares e se sua formação é eficaz e de que forma a terceirização pode contribuir para o sucateamento do ensino público.

A inclusão é a forma de uma sociedade justa, democrática, igualitária. Assim como os avanços devem ser comemorados não só por aqueles que são beneficiados, os

retrocessos também devem ser denunciados e combatidos.

O desafio da acessibilidade está colocado para a educação, seus pressupostos não estão restritos ao trabalho de determinados profissionais, mas estão direcionados para toda escola e sociedade. Sua efetivação requer eliminar os preconceitos, exigindo mudança de atitude em relação às diferenças: a adequação das estruturas físicas que permitam a circulação e mobilidade segundo os critérios de acessibilidade; o acesso às tecnologias, aos códigos e às linguagens que possibilitem formas diferenciadas de comunicação; e a alteração das práticas pedagógicas que promovam a interação e valorizem as diferentes formas de construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n° 10.436/02. Brasília: Senado Federal, 2005.

________. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

_________. Leis e Decretos. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, Gleidis Roberta. **Legislação e Políticas Públicas de Inclusão e Multiculturalidade**. Valinhos, 2016

_________. **Escolarização do aluno com deficiência auditiva**: estudo comparativo entre alunos do ensino regular e do ensino especial. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina; 2005. 93f.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda** – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 1997.

GOLDFELD, **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

Mantoan, Maria Teresa Eglér. Inclusão promove a justiça, Revista Nova Escola. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica Acesso em: 01 de mai. 2022.

OLIVEIRA, Q. M. de.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aprendizagem de libras e português em contexto de tandem: um estudo realizado com uma aluna surda e uma aluna ouvinte da Universidade Federal de Tocantins. **Caderno Seminal Digital***,* v. 28, n. 28, 2017

QUADROS, R.M.; PIZZIO, A.L.; REZENDE, P.L.F. Língua Brasileira de Sinais I. Florianópolis. 2009. Disponível em: http://libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/linguaBrasileiraDeSin. Acessado em: 01 de mai. 2022.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos**: aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SANTOS, Antonio Raimundo. Metodologia Científica: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SAMPIERI, Roberto Hernandéz; COLLADO, Carlos Hernadéz; LUCIO, Pilar Baptista. Metodologia de Pesquisa. Tradução de Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dystyler Ladeira. 3. ed. São Paulo: Mc Graw-Hill, 2006.

SANCHES, Sandra Maria Lang. Um histórico da evolução da língua de sinais e sua importância na educação de surdos. Disponível em: http://www.dainf.ct.utfpr.edu.br/~ionildo/papers/TCC_Sandra-Libras.pdf Acesso em: 30 de jun. de 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

# CAPÍTULO 5

## ABORDAGEM DIAGNÓSTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REMOVENDO BARREIRAS CRIANDO OPORTUNIDADES

*Data de aceite: 02/05/2022*

**Marcia Aparecida Bento Santos**
PEB II titular de cargo na Rede Estadual de Ensino de SP, graduada em Pedagogia e Biologia, pós graduada em Psicopedagogia, Educação Inclusiva, Mestre em Educação no Ensino de Ciências e Matemática

**RESUMO:** Com base na dinâmica do processo avaliativo, como parâmetro de decisões, pretende-se nesta pesquisa discutir sobre a importância da avaliação diagnostica para Atendimento Pedagógico Especializado (APE), disponibilizado aos alunos com deficiência intelectual matriculados em classe comum, indicados para atendimento em Sala de Recurso. A composição deste trabalho se constitui como dissertação monográfica, componente curricular obrigatório do curso de Pós Graduação em Educação inclusiva. Como fonte orientadora de interesse de pesquisa a questão geradora consiste em discutir o processo de encaminhamento de alunos para avaliação diagnostica na sala de recurso em particular no que se refere a maneira de se entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. O diálogo desta pesquisa discorre a partir da exposição de conteúdos apresentados por informações introdutórias de cunho metodológico e científico, fundamentação bibliográfica como base de estudo, aspectos que envolvem a prática avaliativa na perspectiva da educação inclusiva e oferecer informações com ênfase na identificação das necessidades educacionais especiais.

**PALAVRAS-CHAVE**: Educação inclusiva. Avaliação diagnostica. Comportamento adaptativo.

**ABSTRACT**: Based on the dynamics of the evaluation process, as a parameter for decisions, this research intends to discuss the importance of diagnostic evaluation for Specialized Pedagogical Assistance (APE), available to students with intellectual disabilities enrolled in regular classes, indicated for assistance in a classroom. Resource. The composition of this work is constituted as a monographic dissertation, a mandatory curricular component of the Post-Graduate Course in Inclusive Education. As a guiding source of research interest, the generating question consists of discussing the process of referring students for diagnostic evaluation in the resource room, in particular with regard to the way of understanding the relationship between development and learning. The dialogue of this research is based on the exposition of contents presented by introductory information of a methodological and scientific nature, bibliographic foundations as a base of study, aspects that involve the evaluation practice in the perspective of inclusive education and offer information with emphasis on the identification of special educational needs.

**KEYWORDS**: Inclusive education. Diagnostic assessment. adaptive behavior.

## 1 | INTRODUÇÃO

A organização temática deste trabalho apresenta elementos que representam recortes de um projeto de pesquisa sobre avaliação na educação inclusiva a partir da prática de observação e registros de vivencias no ambiente escolar com interesse na investigação sobre a avaliação diagnostica, de alunos com desempenho escolar abaixo da média supostamente em consequência das dificuldades de atenção, memorização, compreensão, desinteresse, problemas de comportamento, fatores de caráter sociocultural, abandono escolar precoce e retorno a escola.

Propõe-se discutir a seguinte questão. "A conclusão da avaliação diagnostica, sob enfoque pedagógico, possibilita identificar necessidades educacionais especiais e subsidiar possibilidades de mediações adequadas ao progresso pessoal e acadêmico do aluno"?

A partir da questão apresentada os estudos deste trabalho se encaminham sob a hipótese de que a organização de informações resultantes de estudos sobre as habilidades reais de alunos com necessidades educacionais especiais pode auxiliar significativamente na potencialização de novas competências acadêmicas ao público alvo da educação especializada.

A discussão sobre avaliação aqui presente não se restringe a julgamento e interpretação de domínio de conteúdos, mas a um conjunto de ações com a função de identificar limitações e necessidades educacionais do educando e possibilidades de intervenção pedagógica adequada.

Este trabalho apresenta instrumentos de pesquisa qualitativa cuja metodologia aplicada se desenvolve no cotidiano escolar através da prática direta de observação, registros e análise dos fenômenos de interesse de pesquisa. O material de amostragem, em anexo, corresponde a um pequeno grupo de alunos inseridos no projeto de atendimento Educacional Especializado, público alvo da Sala de Recurso Multifuncional em escola pública estadual de ensino fundamental ciclo II e ensino médio.

Os procedimentos científicos pertinentes a este objeto de estudo têm como objetivo propor um diálogo quanto as práticas de avaliação diagnóstica como instrumento pedagógico relevante à identificação da origem das dificuldades relacionadas ao funcionamento intelectual e comportamento adaptativo.

## 2 | DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

A educação escolar das pessoas com deficiência intelectual é um dos temas mais complexos na atualidade. De acordo com Morin (1996) a complexidade surge como dificuldade, como incerteza e não como uma clareza ou resposta.

Dito isto, sem fundamento ainda preciso, deduz-se que este estudo sobre o processo avaliativo do comportamento adaptativo servirá para a tomada de decisões acerca do que é preciso fazer para atender às necessidades identificadas, isto é, para construir caminhos

que permitam a remoção de barreiras para a aprendizagem.

Os instrumentos da avaliação diagnóstica procuram investigar o que o aluno já sabe ou é capaz de fazer, nesse contexto devem ser elaborados a partir de definições significativas e confiáveis para evitar rótulos e enganos em relação a competências avaliadas, permitindo o ajuste dos programas de ensino às reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

A abordagem de procedimentos avaliativos não implica a instauração de um longo período de observação, na perspectiva aqui apontada para se obter informações em relação ao processo de aprendizagem é necessário considerar a importância de uma sequência de instrumentos e informações que possibilitem avaliar diferentes capacidades e aproveitamento do aluno em relação aos conteúdos curriculares.

Atribuir valores conduz a uma tomada de posição e decisão para atuar sobre o objeto avaliado direcionando-o a uma trilha dinâmica de ação. Preferencialmente quando se refere ao atendimento especializado a importância maior implica em colher informações que permitam identificar as necessidades que os alunos apresentam. Oficialmente são consideradas pessoas com deficiência intelectual as que apresentam: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos; limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho, (D.O. 2015).

Ainda, segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento - AAIDD, “Deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 anos, São Paulo (2015).

As informações coletadas, através da análise qualitativa, têm importante papel pois explicitam expectativas e possibilidades de aprendizagem assim como experiências educativas consideradas essenciais para seu desenvolvimento e socialização.

Tão importante quanto o que e como avaliar são as decisões pedagógicas decorrentes do resultado da avaliação, que não devem se restringir à reorganização das práticas educativas, devem também se referir a uma série de medidas didáticas que implicam em apoio institucional e acompanhamento individual, Brasil (1997).

De acordo com documento oficial, São Paulo (2014) a matrícula de alunos com deficiência intelectual em unidades escolares da Rede Estadual de Ensino seguirá os trâmites definidos para todos os alunos em idade escolar. A caracterização como alunos com deficiência intelectual somente deverá ser registrada na ficha individual do aluno e no Sistema de Cadastro de Alunos, a partir da apresentação de avaliações inicial e psicológica do aluno.

As dificuldades escolares não definem se o aluno apresenta deficiência intelectual,

fatores do funcionamento intelectual significativamente inferior à média associados as limitações em pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo devem ser consideradas. Por "comportamento adaptativo" entende-se: O modo como os indivíduos satisfazem as suas necessidades pessoais e lidam com as exigências naturais e sociais nos seus ambientes (…). Pode considerar-se o comportamento adaptativo como uma constelação de habilidades que possibilitam à pessoa funcionar eficazmente no seu quotidiano em casa, na escola, no trabalho e na comunidade (Oakland & Harrison, 2008, p. 3).

(SANTOS e MORATO, 2002, p. 100), referem –se ao comportamento adaptativo como um conjunto de habilidades e capacidades aprendidos ou adquiridos sobre os quais o indivíduo vai procedendo a ajustamentos vários de forma a adaptar-se às implicações socioculturais de atividades da vida diária.

Por Definição, "Classificação e Níveis de Suporte" os aspectos do funcionamento adaptativo classificam-se em10 (dez) habilidades: comunicação; auto cuidado; vida no lar; habilidades sociais; desempenho na comunidade; independência na locomoção; saúde e segurança; habilidades acadêmicas funcionais; lazer; trabalho. (D.O. 2015).

## 3 | METODOLOGIA

Os indicadores aqui apresentados como coleta de dados é parte de um conjunto de informações individuais diretamente relacionadas a concepção do processo ensino aprendizagem, não se apresentam como julgamento de valores de aprovação ou reprovação, apenas enfoca necessidades de aprendizagem com olhar atento em "Atender necessidades singulares de determinados alunos implica em considerar especificidades do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas". (BRASIL, 1997, p.96).

Os princípios deste trabalho ocorrem da investigação de pesquisa qualitativa cuja base de coleta de dados encontra-se na leitura de informações registradas em documentos escolar: Avaliação Inicial Anexo I (Ficha pedagógica individual com registros de desempenho do aluno com deficiência intelectual). Para preservar características subjetivas a identificação dos alunos está expressa por letras maiúsculas do alfabeto, quanto as informações individuais consideraram-se como essencial a aprendizagem escolar e interação social.

As ações de pesquisa realizaram-se em escola pública estadual com permissão da equipe gestora colaboração da professora especializada da Sala de Recurso multifuncional e participação de grupo de alunos do ensino fundamental ciclo II e EJA obedecendo ao contra turno de atendimento pedagógico especializado dos mesmos. Para o desempenho da ação investigativa procurou-se integrar-se ao grupo estudado coparticipando de atividades no ambiente escolar com a preocupação dos registros de informações de interesse de

pesquisa, respeitando singularidades do grupo de estudo.

"As necessidades educacionais especiais caracterizam-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas aduas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação; cuidados pessoais; habilidades sociais; desempenho na família e comunidade; independência na locomoção; saúde e segurança; desempenho escolar; lazer e trabalho". (BRASIL, 1998, p.26).

Os registros das informações coletadas sobre a interação dos alunos com objetos de conhecimento definem capacidades escolares que precisam ser potencializadas: relação interpessoal, domínio dos códigos da escrita e raciocínio lógico matemático.

Os objetivos escolares se definem em termos de capacidades cognitivas, uma vez que essas capacidades não estejam bem definidas podem desencadear diferentes formas de comportamento considerando que condutas diversas podem estar vinculadas ao exercício das funções afetivas, interpessoal e inserção social.

A capacidade afetiva refere-se às motivações, autoestima, e adequação de atitudes no convívio social e está estreitamente ligada à ação de natureza interpessoal que envolve o ser e o conviver. O desenvolvimento dessa capacidade permite ao aluno a realização de práticas cooperativas e participativa possibilitando desencadeamento de novos conhecimentos.

As habilidades cognitivas influenciam a postura do indivíduo nas diversas situações do cotidiano que envolvem códigos de leitura e escrita, aprendizagem da matemática, representação espacial, temporal e leitura de imagens. Toda produção de saberes depende da disponibilidade para a aprendizagem que por sua vez depende de êxitos e fracassos que o aluno traz e que determinará o grau de motivação em relação às aprendizagens propostas (Brasil, 1997).

Não é muito simples determinar com exatidão quais os obstáculos encontrados durante o percurso escolar que dificultam os domínios do código alfabético da leitura e escrita, sendo essas funções o objetivo mais rigoroso da educação escolar. É possível redefinir o sentido dessa função e explicando:

> Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos os alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. (LERNER,2002, p.17).

Juntamente com a língua materna a matemática tem papel de grande importância nos currículos escolares desde os primeiros anos de escolaridade, não podemos coloca-la de lado ou fazer da matemática uma ação isolada durante o processo de alfabetização, pois tanto a matemática quanto a língua materna são objetos representativos da vida real

e do cotidiano.

De acordo com Machado (1991) ambos os conteúdos são aprendidos conjuntamente pelas pessoas em geral, mesmo antes de chegarem à escola, sem restrições rígidas de fronteiras entre as disciplinas ou aspectos qualitativos e quantitativos da realidade.

Não é do interesse desta pesquisa comprovar a realidade sobre dados observáveis das competências do público em questão quanto a leitura, escrita e matemática, é certo que tanto um como o outro, matemática e língua materna, apresentam dificuldades especificas no desempenho do raciocínio, porém não justifica os aspectos do funcionamento adaptativo quanto as habilidades funcionais dos alunos.

O não aprender ou as dificuldades para aprender de escolares, crianças e jovens, podem ser considerado como necessidades educacionais especiais, não necessariamente vinculado a deficiências. Isso requer uma análise que busque verificar o que ocorre quando se transforma as necessidades especiais de uma criança numa criança com necessidades especiais. Com frequência, necessitar de atenção especial na escola pode repercutir no risco de tornar-se um portador de necessidades especiais,

Os registros referentes aos aspectos cuidadosamente observados não têm a função de classificar os alunos, mas indicar caminhos para nortear o planejamento da ação docente de forma que se constitua num conjunto de instrumentos reais de trabalho que demandam apoio ao sucesso dos alunos

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez recolhida toda a informação e resumidos os diferentes aspectos que interessam a área da investigação é necessário avaliar os fatos discutidos a partir do questionamento da avaliação diagnostica sob enfoque pedagógico, com objetivo de idealizar possibilidades de mediações adequadas ao protagonismo pessoal e acadêmico do educando.

Na tentativa de buscar conhecimentos sobre causas e efeitos da não aprendizagem de aprendentes incluídos ou indicados para atendimento especializado em sala de recurso nas escolas públicas é possível considerar hipóteses e conjeturas no campo da ordem e da desordem. A avaliação das capacidades cognitivas que envolvem procedimentos de alunos no contexto escolar é uma investigação complexa, pois: “Manifesta-se como ambiguidade e paradoxo nas relações de ordem e desordem, (Morin, 1996, p.2007).

A partir daí concebe-se que o ser humano não é dotado somente da ordem, mas também da desordem num processo de construção e reconstrução das capacidades intelectuais e emocionais consequentemente das relações que estabelece entre o meio e objetos de potencialização de conhecimentos.

Os princípios de leitura e interpretação sobre a avaliação do comportamento adaptativo das competências acadêmicas e sociais do educando exigem leitura reflexiva

e adequada sobre o nível de aprendizagem em que este se encontra, quais seus limites e necessidades de avanço no conjunto do contexto escolar para evitar classificação ou rotulagem, penalizando os que mais necessitam da cultura escolar. Nessa concepção o professor assume o papel de pesquisador que investiga quais problemas os alunos enfrentam considerando as razões e os obstáculos enfrentados na trajetória do ensino regular no sentido de planejar suas intervenções de modo a transformar eventuais dificuldades de percurso em situações de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS


Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**, Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação **da aprendizagem escolar: estudos e proposições**, São Paulo, Cortez, 2008.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua**, São Paulo, Cortez, 1991.

MORIN, Edgar, **Ciência com consciência**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

OAKLAND, Thomas.  Harrison. Patti. L**. Adaptative behaviors and skills: an introduction**, San Diego, Elsevier, 2008.

SANTOS, Sofia. Morato, Pedro. **Comportamento adaptativo**. Porto Editora, 2002.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Coordenadoria da Educação Básica, Instrução de 14/01/2015 que regulamenta a resolução se 61, de 11/11/2014, D.O.15/01/2015** – Seção I – p.31 e 32 Instrução, de 14-1-2015.

SÃO PAULO**. Resolução SE 61, de 11-11-2014, dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino**. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201411110061. Acesso em:08/07/2016.

# ANEXOS

## GRUPO DE ALUNOS E NÍVEIS OBSERVÁVEIS

A - 13 anos/ 6º ano/ sexo masculino

### Dificuldades apresentadas

- Dominar o código alfabético da escrita;
- Resolver situações cognitivas simples do dia a dia.
- Perceber a relação entre fala e escrita;
- Utilizar a escrita convencional como forma de registro;
- Ler atribuindo sentido ao texto.
- Manifestar atitudes cooperativas.

### Comprometimento nas habilidades do comportamento adaptativo:

| | |
|---|---|
| 1-Comunicação | X |
| 2-Autocuidado | |
| 3-Vida no lar | |
| 4-Habilidades sociais | X |
| 5-Desempenho na comunidade | |
| 6-Independência na locomoção | |
| 7-Saúde e segurança | |
| 8-Habilidades acadêmicas funcionais | X |
| 9-Lazer | |
| 10-Trabalho | |

### Observações do professor especializado

Habilidades que o aluno precisa desenvolver

- Nível insatisfatório e acentuadamente baixo do esperado para idade e escolaridade e domínios de aprendizagem da escrita expressando habilidades insuficientes no reconhecimento do processo de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita;
- Instabilidade cognitiva referentes ao processo de memorização de informações ilustrativas e orais;
- Insegurança quanto ao reconhecimento da capacidade de aprender com sucesso e manter vínculos de amizade no ambiente escolar.

B - 15 ANOS/ 7º ANO / SEXO MASCULINO

**Dificuldades apresentadas**

- Compreender, analisar e relacionar informações;
- Utilizar recursos e estratégias para resolver problemas do cotidiano adaptados a sua idade;
- Expressar de maneira lógica ideias e pensamentos;
- Adquirir domínios do código alfabético de leitura e escrita;
- Fazer estimativas em contagens, medidas, interpretar e utilizar o calendário anual, ler as horas e compreender o sistema monetário de troca.

**Comprometimento nas habilidades do comportamento adaptativo**:

| | |
|---|---|
| 1-Comunicação | X |
| 2-Autocuidado | |
| 3-Vida no lar | |
| 4-Habilidades sociais | X |
| 5-Desempenho na comunidade | |
| 6-Independência na locomoção | |
| 7-Saúde e segurança | |
| 8-Habilidades acadêmicas funcionais | X |
| 9-Lazer | |
| 10-Trabalho | |

**Observações do professor especializado**

Habilidades que o aluno precisa desenvolver

- Adquirir domínios do código alfabético de leitura e escrita;
- Perceber a organização do espaço geográfico como resultado das relações sociais entre as pessoas;
- Comparar e analisar diferentes formas e modos para obter resposta para um problema;
- Fazer estimativas em contagens, medidas, interpretar e utilizar o calendário anual, ler as horas e compreender o sistema monetário de troca.

C- 16 ANOS/ 7º ANO / SEXO MASCULINO

**Dificuldades apresentadas**

- Vocabulário restrito para estabelecer harmonia entre ideias para explicar e expor seu pensamento de maneira sequencial e organizada;

- Ausência de domínios do sistema alfabético da escrita, leitura segmentada com reconhecimento de algumas sílabas simples;
- Registrar, ler e representar o sistema de numeração decimal, utilizar estimativas em contagem, efetuar operações aditivas e subtrativas simples.

**Comprometimento nas habilidades do comportamento adaptativo**:

| | |
|---|---|
| 1-Comunicação | X |
| 2-Autocuidado | |
| 3-Vida no lar | |
| 4-Habilidades sociais | X |
| 5-Desempenho na comunidade | |
| 6-Independência na locomoção | |
| 7-Saúde e segurança | |
| 8-Habilidades acadêmicas funcionais | X |
| 9-Lazer | |
| 10-Trabalho | |

**Observações do professor especializado**

Habilidades que o aluno precisa desenvolver

- Perceber-se como sujeito integrante das relações que são estabelecidas no entorno em que vive (estudo, consumo, trabalho e lazer);
- Desenvolver habilidades de raciocínio lógico-matemático que permitam atuar com segurança em situações do cotidiano;
- Expressar-se com confiança em situações de interação social diferentes do cotidiano;
- Utilizar o pensamento lógico, a criatividade e a capacidade de análise e crítica a fim de selecionar procedimentos adequados a diferentes situações.

D- 14 ANOS/7º SERIE/ SEXO FEMININO

**Dificuldades apresentadas**

- Resolver situações cognitivas simples do dia a dia;
- Perceber a relação entre fonema e grafema, utilizar a escrita convencional como forma de registro, ler atribuindo sentido ao texto lido;
- Registrar, ler e representar números utilizando regras do sistema de numeração decimal, relacionar valor e quantidade;
- Compreender a importância de adequar formas de comportamento de acordo

com diferentes ambientes de convívio social.

- Insegurança e instabilidade procedimentais quanto a resolução de situações de atenção e raciocínio;
- Impulsividade para receber informações de regras, valores e deveres escolares a serem cumpridos, tais quais: assiduidade, atenção, interesse e participação.

**Comprometimento nas habilidades do comportamento adaptativo**:

| | |
|---|---|
| 1-Comunicação | |
| 2-Autocuidado | |
| 3-Vida no lar | |
| 4-Habilidades sociais | X |
| 5-Desempenho na comunidade | X |
| 6-Independência na locomoção | |
| 7-Saúde e segurança | |
| 8-Habilidades acadêmicas funcionais | X |
| 9-Lazer | |
| 10-Trabalho | |

**Observações do professor especializado**

Habilidades que a aluna precisa desenvolver

- Registrar, ler e representar números utilizando regras do sistema de numeração decimal;
- Adquirir domínios do código alfabético de leitura e escrita;
- Perceber a organização do espaço geográfico como resultado das relações sociais entre as pessoas;
- Expressar atitudes harmônicas de convivência e interação em grupo.

E- 15 ANOS/ 7º ANO/ SEXO MASCULINO.

**Dificuldades apresentadas**

- Construir frases com elementos gramaticais básicos;
- Segmentar a estrutura gráfica das palavras que compõem a frase;
- Atribuir sentido à organização textual e semântica do texto lido.
- Utilizar técnicas operatórias das operações aritméticas;
- Interpretar e resolver situações simples de cálculos que utilizem texto escrito.

**Comprometimento nas habilidades do comportamento adaptativo**:

| 1-Comunicação | |
|---|---|
| 2-Autocuidado | |
| 3-Vida no lar | |
| 4-Habilidades sociais | |
| 5-Desempenho na comunidade | |
| 6-Independência na locomoção | |
| 7-Saúde e segurança | |
| 8-Habilidades acadêmicas funcionais | X |
| 9-Lazer | |
| 10-Trabalho | |

**Observações do professor especializado**

Habilidades que o aluno precisa desenvolver

- Estruturar, organizar e compor textos escritos, construir frases com elementos gramaticais básicos, segmentar a estrutura gráfica das palavras que compõem a frase, atribuir sentido à organização textual e semântica do texto lido.
- Compreender a propriedade distributiva da multiplicação, utilizar técnicas operatórias das operações aritmética, interpretar e resolver problemas de cálculos que utilizem texto escrito.

F 13 ANOS/ 6º ANO/ SEXO MASCULINO.

**Dificuldades apresentadas:**

- Vocabulário limitado e restrito para expressar ideias e opiniões, leitura lenta e segmentada com reconhecimento isolado das letras do alfabeto.
- Ausência de domínios do sistema alfabético da escrita convencional;
- Características insuficientes de recursos básicos para utilizar elementos apropriados do discurso escrito.
- Habilidades insuficientes para registrar, ler e representar o sistema de numeração decimal, efetuar operações aditivas e subtrativas simples.

**Comprometimento nas habilidades do comportamento adaptativo**:

| | |
|---|---|
| 1-Comunicação | |
| 2-Autocuidado | |
| 3-Vida no lar | |
| 4-Habilidades sociais | |
| 5-Desempenho na comunidade | |
| 6-Independência na locomoção | |
| 7-Saúde e segurança | |
| 8-Habilidades acadêmicas funcionais | X |
| 9-Lazer | |
| 10-Trabalho | |

**Observações do Professor Especializado**

Habilidades que o aluno precisa desenvolver:

- Adquirir domínios do código alfabético de leitura e escrita;
- Perceber a organização do espaço geográfico como resultado das relações sociais entre as pessoas;
- Comparar e analisar diferentes formas e modos para obter resposta para um problema;
- Utilizar convencionalmente as regras do sistema de numeração decimal, medidas, interpretar e utilizar o calendário anual, ler as horas e compreender o sistema monetário de troca.

G- 22 ANOS / 3º TERMO EJA EF/ SEXO MASCULINO

**Dificuldades apresentadas:**

- Introvertido e isolado, não manifesta interesse em fazer amizades, mantém – se sempre sozinho, distante e cabeça baixa evita interagir com professores e colegas, responde com os ombros ou com poucas palavras quando solicitado
- Demonstra preferência por isolamento social e contato com grupos de colegas de escola, parentes ou lazer. Possui muita dificuldade de se comunicar e relacionar-se com as pessoas e, por isso, se afasta do convívio social.
- Entonação de voz apresada, insegura sem expressividade e clareza de pronuncia, tom baixo e acelerado.
- Utilizar senso argumentativo para justificar e confirmar raciocínios;

| 1-Comunicação | X |
| --- | --- |
| 2-Autocuidado | |
| 3-Vida no lar | |
| 4-Habilidades sociais | X |
| 5-Desempenho na comunidade | X |
| 6-Independência na locomoção | |
| 7-Saúde e segurança | |
| 8-Habilidades acadêmicas funcionais | |
| 9-Lazer | X |
| 10-Trabalho | X |

**Comprometimento nas habilidades do comportamento adaptativo**:

**Observações do Professor Especializado**

Habilidades que o aluno precisa desenvolver:

- Perceber-se como sujeito integrante das relações sociais que são estabelecidas no entorno em que vive (estudo, consumo, trabalho e lazer);
- Desenvolver habilidades de raciocínio lógico e analítico que permitam atuar com segurança em atividades do cotidiano;
- Buscar autonomia expressar-se com confiança em setores de interação social;
- Utilizar o pensamento lógico, a criatividade e a capacidade de análise e crítica a fim de selecionar procedimentos adequados a diferentes situações de convivência social.

# CAPÍTULO 6

# A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ICSA/UFPA: RELATO E REFLEXÕES

*Data de aceite: 02/05/2022*
*Data de submissão: 02/03/2022*

**Rubens da Silva Ferreira**
Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
Belém – PA
https://orcid.org/0000-0002-2739-1182

**Ana Maria Pires Mendes**
Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
Belém – PA
http://lattes.cnpq.br/5286910350835944

**RESUMO:** O trabalho consiste em um registro das ações do projeto de extensão "Acessibilidade e Diversidade no Espaço Universitário...", desenvolvido no âmbito do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O projeto foi concebido em 2018 para atender as demandas de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e estudantes com deficiência matriculados nos setes cursos de graduação do Instituto. Com base na pesquisa bibliográfica e documental, o trabalho reflete sobre o conceito de extensão universitária e analisa as atividades promovidas entre março de 2021 e fevereiro de 2022, período que corresponde ao quadro sanitário disseminado no mundo pela pandemia de Covid-19. Diante da necessidade de arranjos tecnológicos e do levantamento das demandas temáticas do interesse dos estudantes atendidos pelo projeto, as atividades representaram uma nova experiência à equipe e a oportunidade de ampliar as ações para outros campi da UFPA.
**PALAVRAS-CHAVE:** Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. Extensão universitária. Pessoa com deficiência.

## THE UNIVERSITY EXTENSION PROGRAMS FOR STUDENTS WITH DISABILITIES AT THE ICSA/UFPA: REPORT AND REFLECTIONS

**ABSTRACT:** The paper consists of a record of the actions of the extension project "Accessibility and Diversity in the University Ambit...", developed within the scope of the Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) of the Universidade Federal do Pará (UFPA). The project was conceived in 2018 to meet the demands of students in situations of socioeconomic vulnerability and students with disabilities enrolled in the seven undergraduate courses of the Institute. Based on bibliographic and documentary research, the paper meditated on the concept of university extension and analyses the activities promoted between March 2021 and February 2022, a period that corresponds to the health framework around the world by the Covid-19 pandemic. Regarding the need for technological settings and a survey of the thematic demands of interest of the students served by the project, the activities represented a new experience for the team and the opportunity to expand the actions to other UFPA campuses.
**KEYWORDS:** Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. University Extension. Disabled people.

## 1 I INTRODUÇÃO

A extensão universitária contribui para uma formação acadêmica mais integral aos estudantes dos cursos superiores. Isso ocorre porque permite aos atores acadêmicos o contato com conhecimentos que derivam do campo da experiência, notadamente na busca por soluções para os problemas do cotidiano dos grupos, das comunidades e das organizações que demandam o envolvimento de pessoas ligadas à universidade na condição de professores, técnicos ou estudantes.

O engajamento de professores, técnicos e estudantes nas soluções propostas ou demandas pela ação extensionista estruturada na forma de programas, projetos, cursos, oficinas, eventos e prestação de serviços carrega consigo uma dimensão não somente acadêmica, mas também cidadã. Significa dizer que os atores universitários têm a possibilidade de mobilizar o conhecimento técnico-científico trabalhado em sala de aula em situações reais, a fim de viabilizar o acesso a direitos elementares, como o direito à informação, à educação, à cultura e à geração de renda.

Em sua concepção e execução, importa destacar que a extensão universitária não deve corresponder à simples imposição do conhecimento técnico-científico sobre os “beneficiários” dos programas e projetos, mas, na interação com eles, capaz de gerar um conhecimento do tipo novo, que incorpore o saber acumulado pelos grupos, pelas comunidades e pelas organizações ao longo de sua existência.

Assim, tecidas estas considerações iniciais, este trabalho tem como objetivo sistematizar e refletir sobre a experiência de um projeto de extensão desenvolvido para dar atenção aos estudantes em situação de vulnerabilidade e/ou com deficiência dos sete cursos de graduação vinculados ao Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Nessa direção, o recurso a material bibliográfico sobre *extensão universitária* e *deficiência*, assim como a leitura da legislação pertinente e dos relatórios de atividade do período 2018-2021 fornecem as bases da reflexão proposta sobre o projeto “Acessibilidade e diversidade no espaço universitário: compromisso com responsabilidade aos discentes do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas/UFPA”.

Iniciado em 2018, o projeto de extensão em tela tem sido conduzido no sentido de acolher, dar voz e também possibilitar o acesso do público interno aos serviços oferecidos pela Coordenadoria de Acessibilidade (COACESS) da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) da UFPA. E como será visto mais adiante, por ocasião da pandemia de Covid-19, uma nova estratégia de trabalho baseada no uso de tecnologias de comunicação precisou ser desenhada a fim de assegurar a continuidade das atividades.

## 2 I DISCUTINDO O CONCEITO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Embora seja importante na constituição das universidades quanto ao seu papel formador, a extensão universitária ainda é pouco estudada e discutida em suas origens e

sentidos, por vezes sendo tratada como algo já pronto e encerrado em um ato normativo que se atualiza ao longo do tempo. Nesse sentido, Roberto Rocha (2001) e Maria Tavares (2001) informam que as universidades europeias produziram as primeiras experiências extensionistas com suas práticas pioneiras em diferentes momentos e com concepções distintas.

Rocha (2001) fala das ações de caráter assistencialista das universidades medievais portuguesas. Tavares (2001), por sua vez, atribui à industrial Inglaterra o berço da extensão, com atividades então orientadas à prestação de serviços, isto é, a uma espécie de educação continuada oferecida ao segmento trabalhador que se encontrava fora da universidade. Seja como for, essas concepções ainda estão muito presentes na contemporaneidade.

Por meio da Lei n. 5.540, a extensão foi oficializada nas universidades brasileiras com a participação dos estudantes em programas dedicados à melhoria das condições de vida das comunidades (BRASIL, 1968). Contudo, de acordo com Nogueira (2001), iniciativas pioneiras foram levadas a cabo na Região Sudeste ainda no início do século XX. Na Escola de Lavras, em 1922, e na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, em 1926, ambas localizadas em Minas Gerais, a extensão era conduzida na forma de cursos oferecidos aos trabalhadores rurais.

Durante o Regime Militar as ações extensionistas desenvolvidas pelas universidades brasileiras mantiveram forte caráter assistencialista procurando banir qualquer viés político. Ainda assim, experiências como a de Paulo Freire no Chile resultaram em avanços importantes em relação à práxis da extensão universitária. Conforme explica o próprio Freire (1983), em análise do termo "extensão", o mesmo precisa ser entendido e assumido como um ato educativo libertador, ao invés de recurso invasivo ou de estratégia persuasiva para impor o conhecimento acadêmico ou técnico sobre o conhecimento das comunidades e grupos.

O processo de redemocratização vivido no Brasil entre os anos de 1975-1985 possibilitou o repensar da extensão universitária progressivamente liberta do controle autoritário do Estado. Com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), em 4 de novembro de 1987, a definição das políticas de extensão passou por formulações contínuas, procurando aperfeiçoar o conceito de extensão, sua operacionalização nas universidades e formas de financiamento. No I Encontro do FORPROEX, realizado na Universidade de Brasília (UnB), a extensão universitária foi definida como sendo o "[...] processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade [...]" (FÓRUM..., 1987, p. 11).

No processo de construção da extensão nas universidades brasileiras está bem preservada a ideia de que essa função se estende *para fora* das instituições de ensino superior. Essa premissa está expressa no Artigo 7º da Resolução n. 7/2018 do Conselho Nacional de Educação:

> São consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018, p. 2).

A Resolução n. 7/2018 resultou dos trabalhos iniciados em abril de 2017 pela Câmara de Educação Superior (CES) do CNE, contando com o apoio de subcomissão constituída por representantes dos diferentes fóruns nacionais de extensão, entre eles o FORPROEX.

De fato, a Resolução n. 7/2018 produz avanços importantes na extensão universitária. Primeiro porque torna inequívoco o conceito de extensão. Segundo porque engloba diferentes concepções em torno das quais as práticas extensionistas vêm sendo historicamente desenvolvidas no Brasil. Por fim, explicita as formas pelas quais essa atividade-fim das universidades pode ser trabalhada junto à sociedade, isto é, na forma de programas, projetos, cursos, oficinas, eventos e/ou ações de prestação de serviços.

Por outro lado, ao conceber a extensão universitária como uma ação articulada entre universidade e sociedade, envolvendo diferentes níveis de conhecimento em uma experiência teórica, prática e reflexiva, a atual política de extensão universitária deixa de acolher as iniciativas concebidas para atender as demandas internas da comunidade universitária. Institui-se, desse modo, uma fronteira simbólica que demarca papéis e direitos entre atores acadêmicos e cidadãos. É como se professores, pessoal técnico e estudantes fossem despidos de sua cidadania ao cruzar os muros da universidade. Ou como se a universidade fosse algo à parte da sociedade, portanto, imune aos problemas sociais, culturais, políticos e econômicos que afetam o conjunto das pessoas que a constitui.

Enquanto a falsa cisão entre *eu/eles* ou os *de dentro* e os *de fora* é cada vez mais desconstruída na dimensão ética e epistemológica da pesquisa, de alguma forma para a extensão universitária ela ainda parece desempenhar um papel importante. Talvez para afirmar relações de poder, estabelecer hierarquias ou para reforçar o messianismo da prática extensionista denunciado por Freire (1983) que, entre outras coisas, desencadeia na redução da pessoa humana. Nesse sentido, professores e pessoal técnico são relegados à condição de meros trabalhadores, enquanto estudantes são vistos somente como trabalhadores em potencial.

Destarte, ao situar a universidade no campo científico, isto é, como um microcosmo social, ela pode ser entendida como um modelo reduzido da sociedade (BOURDIEU, 2004). Isso significa dizer que, em seu interior, ela comporta as desigualdades sociais e partilha dos mesmos problemas que existem além dos seus muros. Não é para menos que experiências negativas envolvendo diferentes formas de violência, assédio moral, capacitismo, racismo, homofobia, xenofobia, transfobia e tantas outras são cotidianamente vividas nesses espaços de produção do conhecimento científico. E quando tais práticas ganham visibilidade na grande mídia, nota-se forte indignação social contra as universidades.

Cabe destacar que professores, técnicos e estudantes também lidam com processos diversos de adoecimento físico, mental e emocional que impactam diretamente no desempenho dos trabalhadores, dos estudantes e da instituição. Com efeito, esses e tantos outros fatores possíveis de enumerar fazem da universidade um espaço que precisa ser visto de maneira mais humanizada, sob uma ótica mais cidadã, o que pode ser viabilizado por meio da extensão no enfrentamento aos problemas sociais que, cada vez mais, transbordam para o seu interior. Foi nessa perspectiva que se concebeu um projeto de extensão para estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação do ICSA. Porém, antes de falar sobre o projeto em si, importa tecer uma breve discussão sobre o conceito de pessoa com deficiência (PcD).

## 3 I COMPREENDENDO O CONCEITO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA

De acordo com a Lei n. 13.146, de julho de 2015 (BRASIL, 2015), conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, a deficiência é entendida como um impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, ao longo do tempo e sob os diferentes tipos de barreiras, afeta a participação efetiva da pessoa com deficiência na sociedade em condições de igualdade com as demais. No Brasil, embora defasados, dados do IBGE (2010) indicam que 45 milhões de pessoas possuem algum tipo de dificuldade, seja visual, auditiva, motora ou intelectual.

De forma lenta e progressiva, o contingente de pessoas com deficiência no Brasil pouco a pouco vem ocupando espaços sociais que ainda oferecem resistência, seja em função do preconceito, seja pela falta de condições mínimas para possam exercer direitos básicos como o direito à informação, à educação, à geração de renda e à mobilidade.

Em relação ao acesso ao ensino superior, as garantias legais são dadas pela Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), alterada em seu artigo 1º, 3º, 5º e 7º pela Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que trata da reserva de vagas para PcD, observando a proporcionalidade das pessoas com deficiência em cada estado da federação.

Em que pese os avanços na legislação quanto ao acesso à universidade, estudantes PcD ainda enfrentam dificuldades econômicas, sociais e técnicas para a continuidade nos cursos de graduação. Questões como renda familiar, escolarização precária, limitações no acesso à tecnologia, preconceito institucional e falta de empatia por parte de professores, técnicos e estudantes não deficientes são desafiadoras ao longo da trajetória até a diplomação.

Na medida do possível, dificuldades como as que foram mencionadas acima são amenizadas por programas institucionais desenvolvidos para propiciar condições mínimas de permanência aos estudantes PcD. No âmbito da UFPA, a SAEST tem sido encarregada das políticas de assistência, integração e inclusão de estudantes junto às unidades

administrativas, no que estão incluídos os estudantes PcD. Entre outras coisas, isso tem se dado na forma de auxílios financeiros (diretos) e na prestação de serviços (indiretos).

Ainda que a SAEST tenha papel estratégico na assistência aos estudantes com deficiência, consideramos que iniciativas extensionistas são fundamentais para o encaminhamento de soluções que dizem respeito às experiências sociais, ao aprendizado e às discussões de questões que são do interesse desse segmento estudantil que, na UFPA, conseguiu se organizar em uma associação: a Associação dos Discentes com Deficiência (ADD). Por conseguinte, entendemos que a extensão universitária potencializa as ações institucionais de atenção aos estudantes PcD porque nasce e produz respostas no *locus* do problema.

## 4 I UM PROJETO DE EXTENSÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ICSA

O ICSA é uma unidade acadêmica da UFPA instituída em 2007 pela Resolução n. 633 do Conselho Universitário (CONSUN). Como Instituto, conta com uma estrutura acadêmico-administrativa composta por órgãos colegiados, direção, sete faculdades e quatro programas de pós-graduação. O quadro humano do ICSA é formado por 166 professores, 39 técnico-administrativos e aproximadamente 3.800 estudantes matriculados no ensino de graduação.

Em consonância com a política de acesso ao ensino de graduação da UFPA, que desde 2009 adota a reserva de vagas em seu processo seletivo anual, os cursos de Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Economia, Serviço Social e Turismo passaram a receber estudantes com deficiência. Em face dessa realidade, no âmbito do ICSA foi aprovado o projeto de extensão “Acessibilidade e Diversidade no Espaço Universitário: compromisso com responsabilidade aos discentes do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas/UFPA”. A proposta surgiu para atender as demandas dos discentes do ensino de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica e/ou com deficiência.

Entre os objetivos do projeto, procura-se também oferecer ações de sociabilidade aos estudantes PcD. Isso vem sendo viabilizado pela articulação da coordenação do projeto com outros institutos e coordenadorias na UFPA, e também por meio de parceria com entidades externas. A equipe[1] do projeto compreende que a construção dessas relações para além do ICSA é necessária à criação de um espaço de reflexão, de discussão e de troca de conhecimentos entre professores, pessoal técnico, estudantes e atores que atuam na luta dos direitos das pessoas com deficiência.

Uma particularidade do projeto “Acessibilidade e Diversidade no Espaço Universitário...” é que ele nasce em uma subunidade administrativa do ICSA, precisamente

1 Além da coordenadora e de um professor do curso de Biblioteconomia, o projeto conta com a participação de uma estudante do curso de Serviço Social, Núbia Silvana Ribeiro Freitas.

a Divisão de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas (DDGP) da Coordenadoria de Planejamento, Gestão e Avaliação (CPGA), dirigida por servidora com formação em Serviço Social. Essa sensibilidade profissional para com o que se costuma designar genericamente como “o social” chamou a atenção da servidora para os estudantes em situação de vulnerabilidade e/ou com deficiência que compõem a comunidade universitária.

Dados do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, o FONAPRACE (2018), revelam que as universidades federais brasileiras contam com a maior presença de estudantes que se identificam como pessoas cisgêneras (81,7%), sendo a maioria do sexo feminino (54,6%). O perfil nacional mostra um número maior de pessoas autodeclaradas como pretas (12%) e pardas (39,2%), que representam a população negra no país. Em geral os estudantes universitários são oriundos de escolas públicas (83,9%), com renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos (66,19%) e estão matriculados principalmente em cursos na área das Ciências Sociais Aplicadas (19,8%) e das Ciências Humanas (15,2%).

No panorama nacional apresentado pelo FONAPRACE, os dados sobre o perfil socioeconômico dos estudantes matriculados na UFPA fornecem um vislumbre sobre a dimensão das desigualdades na Amazônia. Estudantes autodeclarados como pessoas pretas (12,9%) e pardas (61,3%) conformam uma maioria negra (61,3%) da comunidade estudantil. Mesmo na Amazônia, estudantes indígenas representam ainda uma minoritária quanto ao acesso à universidade (0,9%). E mais da metade dos ingressantes provém de escolas públicas (68,8%). O Sistema de Cotas adotado pela UFPA possibilitou o acesso à universidade para boa parte dos estudantes (59%). A grande maioria vive com renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos (85%). Essa realidade dimensionada em números leva a equipe o projeto “Acessibilidade e Diversidade no Espaço Universitário...” ao entendimento de que não se pode pensar a extensão olhando somente para fora em detrimento aos problemas enfrentados pela comunidade estudantil universitária.

Embora desenvolvido em uma unidade administrativa, o projeto “Acessibilidade e Diversidade no Espaço Universitário...” está conectado à Faculdade de Serviço Social (FASS), estruturando-se com base no Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social. Nesse sentido, é oportunizada a participação de estudantes dessa Faculdade na condição de estagiários como forma de contribuir para o desenvolvimento das habilidades e das competências necessárias ao exercício profissional dos futuros assistentes sociais, de maneira que possam planejar, implementar e avaliar programas e projetos sociais, considerando os parcos recursos institucionais, sobretudo os recursos públicos.

## 4.1 O trabalho desenvolvido em um ano atípico

Por ocasião da pandemia de Covid-19 que chegou a Belém no início de 2020, impondo a suspensão das atividades acadêmicas e administrativas na UFPA a partir de março, o projeto precisou redefinir suas ações para atuar num cenário de segurança até

fevereiro de 2022. Desse modo, atividades presenciais como o “I Festival Desportivo de Inclusão Social”, realizado em 2019 no ginásio da Universidade, que contou com o apoio da Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas (PROGEP), PROEX, COACESS/ SAEST, Fundação Pestalozzi, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Belém (APAE) e da Faculdade de Educação Física da UFPA precisaram ser temporariamente suspensas.

Com a retomada das atividades de ensino no segundo semestre de 2020, dentro do que se passou a denominar de Ensino Remoto Emergencial (ERE), o projeto iniciou uma fase nova, então mediada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Os encontros presenciais foram substituídos pelas trocas de informações em grupo de *WhatsApp*[2], na promoção das atividades do projeto em perfil no Instagram e nas atividades desenvolvidas por meio da plataforma *Google Meet*.

Na versão do projeto de 2018 os encontros presenciais entre equipe e estudantes aconteciam na forma de roda de conversa. Conforme explicam Sampaio *et al.* (2014, p. 1301), as rodas de conversa:

> [...] possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso [...].

No primeiro ano do projeto em que a roda de conversa foi utilizada, vale registrar o encontro promovido para a formação dos professores dos cursos do ICSA quanto à atenção em sala de aula aos alunos com deficiência. Na ocasião, o professor Agnaldo Silva (deficiente visual e monitor em Braille) forneceu orientações sobre como trabalhar com estudantes cegos ou com baixa visão.

Todavia, por ocasião da pandemia de Covid-19 e do ERE, a equipe precisou realizar uma transposição das atividades para a forma de encontros em um ambiente agora tecnológico: as salas virtuais criadas no *Google Meet.* Notadamente essa mudança trouxe implicações metodológicas para o projeto.

Em primeiro lugar, o arranjo circular dos atores nas rodas de conversa se desfez no desenho rizomático das interações via Internet. Assim, a ordem no sentido horário ou anti-horário que orientava a sequência das falas na roda de conversa foi substituída pela iniciativa de quem se manifestava para ter a palavra.

Em segundo lugar, a situação de falar diante de uma câmera de celular, de um tablet ou de um computador nem sempre é algo confortável para as pessoas reunidas em uma sala

2 São contabilizados no ICSA 37 estudantes PcD, de acordo com dados da CoAcess de 2022. O projeto organizou um grupo nesse aplicativo que conta com 22 participantes. Eventualmente o grupo é dinamizado pelo ingresso e pela saída de estudantes, quer após o processo seletivo que acontece a cada ano, quer pelos que concluem o curso de graduação.

virtual, pois nem todas se sentem à vontade para "receber" [3] em suas casas participantes com os quais não possuem relações de amizade ou de afinidade. Sabe-se, pois, que para alguns usuários dessas plataformas de comunicação instantânea a exposição à câmera pode gerar constrangimentos, sobretudo entre as pessoas mais tímidas. Ainda assim, essa foi a solução encontrada para a manutenção das atividades do projeto ao menos até a retomada dos encontros presenciais na UFPA.

Diante da alternativa de trabalho que se abriu ao projeto na pandemia, os encontros virtuais passaram por planejamento prévio, envolvendo o levantamento de temas junto aos estudantes organizados em grupo no *WhatsApp*. Por meio desse grupo, a equipe também pôde compartilhar informações do interesse dos estudantes, a exemplo dos editais lançados pela UFPA para acesso aos kits de inclusão e sobre os programas oferecidos pela universidade para alunos em situação de vulnerabilidade.

Escolhido o tema entre os participantes, a equipe se reunia para discutir nomes de pessoas ligadas aos setores da UFPA ou às instituições parceiras do projeto a fim de convidá-las para as atividades remotas via *Google Meet*. Uma vez definidos os nomes, o passo seguinte consistia no agendamento da atividade, sendo levada em consideração tanto a disponibilidade dos convidados quanto dos estudantes. Após o fechamento do dia e do horário da atividade, a equipe se dedicava ao trabalho de elaboração do material promocional para divulgação no WhatsApp e no Instagram. O material era divulgado na forma de "card" acompanhado de descrição e na forma de texto legível pelo sistema DOSVOX.

Os temas indicados pelos estudantes em 2021 foram diferentes dos sugeridos em 2020, quando privilegiaram falar sobre trabalhos acadêmicos, técnicas para elaboração de resumos e fichamentos, escrita de artigos e produção do TCC. Em 2021, o interesse recaiu sobre temas ligados à cidadania, a fim de discutir, entre outras coisas, deficiência e mobilidade urbana, o impacto da pandemia de Covid-19 entre estudantes PCD e inclusão pela arte.

Em relação ao uso do *Google Meet* em 2021, cabe destacar uma experiência negativa vivenciada no projeto: a invasão da sala virtual por um grupo de adolescentes que passou a exibir material pornográfico na tela. Na ocasião, equipe e participantes precisaram deixar temporariamente a sala virtual, retornando minutos depois. Ainda assim, muitos participantes abandonaram a atividade. Embora constrangedora, a experiência forneceu o aprendizado à equipe para não divulgar o link de acesso à sala virtual no perfil público no Instagram.

Sobre as atividades realizadas na plataforma *Google Meet*, importa dizer que os encontros ocorreram com o tempo médio de 2 horas de duração, às vezes ultrapando

3 Quando falamos em "receber", nos referimos ao ato simbólico de, por meio de uma câmera, permitir que pessoas estranhas tenham acesso, ainda que remotamente, ao interior da casa de alguém que se apresenta diante da tela do celular, do tablet ou do computador.

o horário em função da participação ativa de alguns estudantes que faziam perguntas, relatavam experiências, teciam comentários com diferentes pontos de vista e manifestavam reflexões sobre a relação dos temas com a realidade que vivem dentro e fora da UFPA.

Em relação à adesão dos estudantes às atividades remotas, a equipe do projeto observou variação entre o número de participantes. Essa baixa participação resulta dos horários das aulas nos cursos de graduação do ICSA que funcionam entre o período matutino e o noturno. Alguns cursos como Serviço Social ofertam atividades acadêmicas nos três turnos. Essa condição fez com que a equipe sempre realizasse consulta aos estudantes quanto ao melhor horário para os encontros virtuais. Mesmo assim, nem sempre as atividades planejadas no âmbito do projeto conseguiam grande participação. Essa particularidade fez com os encontros fossem realizados com intervalos entre uma atividade e outra, e com alternância entre o período matutino e vespertino.

Considerados os pontos destacados acima, a experiência com os estudantes PcD do ICSA de forma remota nos anos de 2020 e 2021 vem se mostrando satisfatória. Apesar da preocupação inicial da equipe com possíveis dificuldades quanto ao uso da plataforma de comunicação adotada, os estudantes não expressaram qualquer problema relacionado aos recursos do *Google Meet*. Desse modo, a experiência abre possibilidades para que a equipe desenvolva atividades remotas acolhendo estudantes PcD de outros *campi* da UFPA, pois, atualmente, discentes matriculados em cursos de outros institutos na universidade vêm pouco a pouco participando do projeto.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um projeto de extensão que nasceu propondo atividades presenciais envolvendo equipe, estudantes em situação de vulnerabilidade e/ou PcD e colaboradores(as), a pandemia de Covid-19 impôs a necessidade de repensar as ações para um contexto de segurança, o que foi viabilizado pelos uso de TIC. Embora teóricos da pós-modernidade como Manuel Castells (1999) assinalem a emergência de uma nova modalidade de produzir, de aprender e de estabelecer relações por meio da Internet no século passado, foi somente em 2020 que as universidades brasileiras passaram efetivamente a utilizar tecnologias na condução das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Em um contexto sanitário que já causou a morte de mais de 646 mil brasileiros[4], ferramentas de comunicação como o *WhatsApp* e o *Google Meet* se mostraram fundamentais para a continuidade das ações do projeto “Acessibilidade e Diversidade no Espaço Universitário...”. Ainda assim, a equipe procurou não sobrecarregar os estudantes com a oferta massiva de atividades remotas, o que se tornou comum nas universidades nesse período. E com o avanço da vacinação da população abrindo novas perspectivas a partir de abril de 2022, é certo que ações presenciais e remotas farão parte das atividades

4 Fonte: JHU CSSE COVID-19. Data: 21.02.2022.

do projeto voltadas aos estudantes em situação de vulnerabilidade e/ou com deficiência no âmbito do ICSA e da UFPA.

## REFERÊNCIAS


BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2004.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. 2015. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13146&ano=2015&ato=c4aUTW65UNVpWT495. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.409. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 29 nov., p. 10369. 1968. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 12 fev. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. rev. ampl. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999. (Era da informação: economia, sociedade e cultura; 1).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer sobre as diretrizes para as políticas de extensão da educação superior brasileira aprovado pela Portaria n. 1.350/2018**. Brasília, DF: CNE/CES, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102551-pces608-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 fev. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 243, seção 1, p. 49, 19 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 14 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983. (O mundo hoje; 24).

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Brasília, DF: UnB, 1987. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS**. V pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das IFES – 2018**. Brasília, DF: FONAPRACE, 2019. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf. Acesso em: 22 fev. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pessoas com deficiência**. 2010. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html. Acesso em: 14 fev. 2022.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. *In*: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2001. p. 35-53.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Márcia; SALVADOR, Anarita de Souza. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface:** Comunicação, Saúde, Educação, v.18, supl. 2, p. 1299-1312. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/dGn6dRF4VHzHQJyXHNSZNND/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Os múltiplos conceitos de extensão. *In*: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001. p. 73 – 84.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Superintendência de Assistência Estudantil**. Disponível em: https://saest.ufpa.br/portal/index.php/sobre-a-saest. Acesso em: 12 fev. 2022.

# CAPÍTULO 7

# DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DA "EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS" NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

*Data de aceite: 02/05/2022*

**Valeska Nogueira de Lima**
Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora do município de Fagundes-PB

**André Augusto Diniz Lira**
Doutor em Educação pela UFRN. Professor do PPGEd/UFCG. Tutor do PET Pedagogia da UFCG

**RESUMO**: A educação é um processo social fundamental para o desenvolvimento da sociedade, sob a perspectiva da formação de sujeitos autônomos e capazes de construir uma sociedade pautada no acesso aos direitos sociais. Em busca da promoção de uma mudança social e cultural da visão de inferiorização dos povos indígenas e afro-brasileiros que perpassam a história do nossos país, diferentes parcelas da sociedade, principalmente o Movimento Negro, contribuem na problematização das relações étnico-raciais visando a promoção da diversidade social, histórica e cultural que, inegavelmente, constituem o Brasil. A aprovação de leis direcionadas à obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena representa uma conquista para a educação brasileira por proporcionar o reconhecimento da pluralidade da nossa sociedade. Logo, iremos fazer um breve percurso histórico, sem pretensão de exaustividade, para nos possibilitar um olhar crítico diante das marcas históricas e das contradições geradas com a inserção do negro no acesso à escola e ao saber construído pela humanidade. Considerando os mecanismos internos e cotidianos de exclusão como marcas da história da educação brasileira, analisaremos a trajetória do acesso à escola e escolarização da população negra, ressaltando os aspectos de exclusão, resistência e inclusão do negro na busca pelo acesso à educação. Portanto, a partir da análise dos principais marcos legais para a educação das relações étnico-raciais, discutiremos aspectos relacionados à Constituição de 1988, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ambas as legislações voltadas para a promoção da dignidade de todos e no reconhecimento da diversidade. Abordaremos também, alguns elementos fundamentais da Lei 10.639/03, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais instituídas em 2004 e da Lei 11.645/08, como legislação para a educação das relações étnico-raciais a partir da instituição da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras. O debate acerca dos dispositivos legais assume relevância por se constituírem como promotores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas.

**PALAVRAS-CHAVE**: Relações étnico-raciais, legislação, educação.

**ABSTRACT**: Education is a fundamental social process for the development of society, from the perspective of the formation of autonomous subjects capable of building a society based on

access to social rights. In search of the promotion of a social and cultural change of the vision of inferiorization of the indigenous and Afro-Brazilian peoples that permeate the history of our country, different parts of society, mainly the Black Movement, contribute to the problematization of ethnic-racial relations with the aim of promoting of the social, historical and cultural diversity that undeniably make up Brazil. The approval of laws aimed at the mandatory teaching of Afro-Brazilian and indigenous history and culture represents an achievement for Brazilian education by providing recognition of the plurality of our society. Therefore, we will make a brief historical tour, without claiming to be exhaustive, to enable us to take a critical look at the historical marks and contradictions generated with the insertion of black people in access to school and to the knowledge built by humanity. Considering the internal and daily mechanisms of exclusion as marks of the history of Brazilian education, we will analyze the trajectory of access to school and schooling of the black population, highlighting the aspects of exclusion, resistance and inclusion of black people in the search for access to education. Therefore, based on the analysis of the main legal frameworks for the education of ethnic-racial relations, we will discuss aspects related to the 1988 Constitution, as well as the 1996 Education Guidelines and Bases Law, both legislations aimed at promoting the dignity of all and in the recognition of diversity. We will also approach some fundamental elements of Law 10.639/03, of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations instituted in 2004 and of Law 11.645/08, as legislation for the education of ethnic-racial relations from the institution of mandatory teaching Afro-Brazilian history and culture. The debate about the legal provisions assumes relevance because they constitute themselves as promoters of an educational policy aimed at the affirmation of cultural diversity and the realization of an education of ethnic-racial relations in schools.
**KEYWORDS**: Ethnic-racial relations, legislation, education.

## 1 | INICIANDO A DISCUSSÃO[1]

A reflexão sobre as relações étnico-raciais tem progressivamente ocupado um espaço significativo no debate acadêmico e nas políticas educacionais brasileiras. As reivindicações dos movimentos sociais foram fundamentais na evolução do tratamento da temática. Contudo, como a pesquisa educacional tem evidenciado, esse não é um processo linear, sobretudo no que respeita aos rebatimentos no cotidiano escolar. No cenário maior, a legitimidade de uma visão de mundo excludente e de práticas sociais discriminatórias configuram um quadro desalentador que respondem, em grande parte, pela reprodução da supremacia branca na vida social.

Na interlocução da discussão referente às relações étnico-raciais na educação, surgem questões relacionadas sobretudo ao currículo, à formação dos professores e as condições estruturais da educação pública do nosso país. (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012). Essa mobilização perpassa a educação escolar por esta ser reconhecida como um

1 Este trabalho é um aprofundamento de um texto anterior dos autores que foi apresentado no III Congresso Internacional de Educação Inclusiva em 2018 e com um recorte de capítulo da dissertação intitulada “Representações sociais da cultura afro-brasileira, do aluno negro e suas implicações pedagógicas em Fagundes-PB” da autoria da primeira autora e orientada pelo segundo autor (LIMA, 2019).

instrumento fundamental para proporcionar a inclusão social defendida por movimentos sociais que reconhecem o valor da educação e lutam para que todos tenham o direito garantido, independentemente de cor, origem, religião, etc.

O movimento negro conquistou paulatinamente um lugar social e educacional na correção das desigualdades raciais. Essa conquista se refere à política educacional instituída, sobretudo a partir de 2003, como resultado de mobilizações sociais. Partindo dessa constatação, abordaremos, nesse capítulo de livro, as principais legislações voltadas para a educação étnico-racial como forma de ampliar a discussão já presente no contexto educacional, a favor da promoção de uma educação equânime, sempre necessária.

Em meio a um conjunto de referências que analisam o percurso historiográfico do negro na educação brasileira (CUNHA JÚNIOR, 2005; FONSECA, 2001; ROMÃO, 2005), percebe-se a invisibilidade dessa população nos processos de escolarização, resultando em desafios enfrentados pelo movimento negro, ao longo da história, na implementação efetiva de ações contra o racismo e o eurocentrismo que perpassam as relações no contexto educacional. Nesse sentido, buscamos perceber a discussão do negro dentro dos elementos da política pública educacional, sendo nossa intenção realizar um panorama geral dos aspectos relacionados à inserção desse nas instituições escolares em nosso país. Traçaremos a discussão de aspectos que denotam a exclusão dos negros no panorama educacional, tendo em vista que durante muito tempo a invisibilidade das pessoas negras proporcionou a ausência de legislações. Abordaremos também a luta dos movimentos sociais como imprescindível para um período de resistência e que culmina com a inclusão de políticas educacionais voltadas para a educação das relações étnico-raciais.

Por meio dos aspectos que denotam a exclusão do negro na escola e seu percurso de lutas e resistência, trataremos como marcos relevantes da inclusão na política pública educacional a Constituição de 1988, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ambas as legislações voltadas para a promoção da dignidade de todos e no reconhecimento da diversidade. Abordaremos alguns elementos fundamentais da Lei 10.639 de 2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais instituídas pelo Parecer do Conselho Nacional da Educação em 2004 e da Lei 11.645 de 2008, como legislação para a educação das relações étnico-raciais a partir da instituição da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras.

## 2 | ASPECTOS QUE DENOTAM *EXCLUSÃO* DO NEGRO NO ESPAÇO ESCOLAR

Desde o início da colonização no Brasil, as escolas criadas pelos jesuítas não atendiam a todos os brasileiros, pois para os filhos dos pobres a alternativa encontrada de sobrevivência estava voltada para a produtividade na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite tinham acesso à educação, bem como contavam com professores particulares. (DEL PRIORI, 1996). Sobre esse aspecto, Del Priori (1996, p. 12) ressalta

que “a primeira dessas constatações aponta para uma sociedade certamente injusta na distribuição de suas riquezas, avara com o acesso à educação para todos e vincada pelas marcas do escravismo”.

Em meio às discussões acerca da escravidão, em 1871, a Lei do Ventre Livre foi aprovada sob o Gabinete de Visconde do Rio Branco. Essa lei estabelecia que todo filho de escravo nascido a partir da promulgação da nova lei seria livre, [2] apontando para a intenção de se eliminar o trabalho escravo de forma lenta e gradual. Conforme Fonseca (2001), o impedimento do nascimento de novos escravos abalaria a estrutura da escravidão e garantiria a transição para a implementação do trabalho assalariado. Portanto, a Lei do Ventre Livre pode ser considerada como um dos pontos de referência sobre a discussão da educação voltada aos negros no Brasil, sendo a educação apontada como uma dimensão complementar do processo de abolição do trabalho escravo, pois ela constituiria a preparação das crianças para o exercício da liberdade.

No entanto, nos debates parlamentares acerca da educação, percebe-se um antagonismo ideológico, pois como afirma Fonseca (2001), ao mesmo tempo em que a necessidade de educar as gerações que nascessem livre era percebida como fator importante, tinha-se o pensamento de que ao educá-las iria contradizer os proprietários de escravos, pois estes não tinham nenhum interesse em perceber esses indivíduos como trabalhadores livres que pudessem contribuir com o desenvolvimento do país.

Após a abolição da escravatura os negros foram relegados a uma situação de miséria e exclusão, principalmente no mercado de trabalho, legitimando-se, assim, a discriminação racial, mantida pelos benefícios simbólicos e materiais que a população branca obtém da desqualificação competitiva do grupo negro. Conforme Bento (2002), após a escravidão os brancos usufruíram de uma herança com marcas positivas, resultante da apropriação do trabalho escravo e dos benefícios obtidos durante séculos, numa verdadeira violação dos direitos humanos, enquanto o negro ficou submetido à própria sorte, sendo colocado diante da superioridade do branco numa sociedade cujo processo de modernização impregnava ideias preconceituosas com relação aos negros. Assim, a autora ressalta que “a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social”. (BENTO, 2002, p. 25).

Nesse contexto, Silva e Araújo (2005) salientam que existe um número limitado de informações relacionados aos processos de escolarização dos negros no período posterior à abolição da escravatura, tendo em vista que após esse acontecimento foram obrigados a conquistar por si só sua emancipação na sociedade, pois os ex-escravos e seus

---

2 As crianças deveriam ficar com seus pais até completar oito anos de idade, daí os senhores de escravos tinham a opção de entregá-las às instituições estatais e receber uma indenização ou podiam mantê-las até os vinte anos usufruindo dos seus serviços como forma de retribuição pelos gastos obtidos com seu sustento. Dessa forma, as crianças negras que eram entregues à responsabilidade das instituições estatais ficavam a disposição de iniciativas do governo ou de alguns setores das elites para o oferecimento de uma educação básica.

descendentes foram incluídos de forma absolutamente marginal na sociedade organizada a partir do trabalho livre.

O negro enfrentou o desafio de se inserir no mercado de trabalho, mas esteve diante da dificuldade de se ajustar à ordem social baseada do trabalho livre, pois muitas vezes, ao procurar trabalho nas fazendas eram tratados como se fossem ainda escravos ou se depararam com a preferência dos grandes proprietários pela mão de obra estrangeira. Nessa perspectiva, podemos destacar o que afirma Fernandes, F. (2008) ao salientar que os negros tentaram participar da vida econômica do país, mas na realidade se depararam com a falta de oportunidades, tolerância e solidariedade por parte de uma sociedade marcada pela segregação[3].

Historicamente, o que se percebe é que a educação serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram por longo período iletradas e sem acesso à escola. Dessa forma, torna-se imprescindível perceber que a educação marcou presença na luta dos movimentos das pessoas negras, sendo considerada um recurso de suma importância para ir em contrapartida ao preconceito com relação à cor da pele, e principalmente para garantir a verdadeira inclusão do afro-brasileiro na sociedade. (DOMINGUES, 2009).

## 3 | ASPECTOS QUE DENOTAM *RESISTÊNCIA* DO NEGRO NO ESPAÇO ESCOLAR

Tendo em vista a relevância da periodização no campo dos estudos históricos Domingues (2009) apresenta em seu artigo intitulado *O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil*, alguns elementos que se caracterizam em fases de atuação do movimento de pessoas negras no Brasil em prol da educação.

Assim, os protestos negros com relação à educação são divididos em três fases conforme Domingues (2009). A primeira fase corresponde ao período de 1889 a 1937, já a segunda fase abrange de 1937 a 1978, enquanto a terceira e última fase se estende de 1978 a 2003. Para o autor, a periodização sugerida levou em consideração o desenvolvimento dos movimentos de resistência, além de serem reflexos direto da conjuntura política, social, econômica e cultural enfrentadas pelo país.

Conforme Domingues (2009), a primeira fase (1889 a 1937) dos protestos negros em relação à educação revela que, com a abolição da escravatura, além de ser excluído politicamente e socialmente, o negro também se manteve afastado dos bancos escolares. Nesse contexto, foram criados grupos de “pessoas de cor” para combater as discriminações raciais vigentes na sociedade, visando reforçar a união e autodeterminação dessas pessoas excluídas do contexto social. Domingues (2009) salienta que foram criadas associações como clubes, jornais, centros cívicos, grêmios literários e também organizações políticas.

3 Separação física imposta a determinados grupos, sobretudo pela cor da pele. (LOPES, 2015).

Essas associações desempenharam um papel relevante na conscientização e mobilização da população negra. Assim como o analfabetismo era denunciado por essas associações, por isso, algumas delas desenvolveram ações educacionais ou culturais em seus espaços, resultando também na abertura de escolas pelas associações.

Durante as décadas de 1920 e 1930 o pensamento racial orientou as políticas públicas no momento de formação das instituições educacionais contemporâneas no Brasil. Dessa forma, esse pensamento ocupou papéis tanto explícitos como implícitos na proposta de educação. Os responsáveis pela reforma educacional acreditavam que as pessoas negras enfraqueceriam a nação brasileira e desse ideário resultou práticas escolares empenhadas em transformar essa parte da população em pessoas embranquecidas tanto em sua cultura, na higiene, no comportamento e até mesmo embranquecer na cor da pele. (DÁVILA, 2006).

As escolas criadas nesse período foram projetadas para imprimir a visão dos chamados pioneiros educacionais de uma nação brasileira ideal. Para as elites brasileiras a nação necessitava da brancura para manter a vitalidade, por isso os educadores construíram escolas em que a ação estabelecia normas racializadas. Dávila (2006) aponta que a noção de negritude abarca conotações pejorativas, no entanto, o indivíduo poderia mudar sua categoria social ao melhorar sua saúde, seu nível de educação e cultura, ou até mesmo a classe social ao qual pertencia.

Para as elites, a brancura era uma maneira de afirmar a “europeidade”, relacionando-a a um país industrializado, baseado no racionalismo, além de transmitir a ideia de superioridade em decorrência da cor da pele. Logo, a escola deveria proporcionar à criança o enquadramento na categoria social das pessoas de pele branca. Nesse contexto, para criar a imagem do homem brasileiro foi instituída a *eugenia*, considerada uma prática de aperfeiçoamento físico e mental da raça humana pela manipulação dos traços genéticos. Os eugenistas defendiam que a população poderia ser melhorada geneticamente se houvesse reforço da saúde, da higiene e da educação, numa tentativa de embranquecer o comportamento e as condições sociais.

O pensamento racial juntamente com os movimentos de reforma educacional resultou em desigualdades raciais, no entanto, com o crescimento da educação pública surgiram diversos estudos científicos para negar a inferioridade que os negros enfrentavam e com o intuito de demonstrar a mistura de raças como uma característica brasileira. Foi impregnado no país o mito da democracia racial que acentuava o caráter harmonioso das várias raças no Brasil e escondia os efeitos negativos da escravidão. Porém, essa ideologia procurava ocultar a face racista das elites burguesas, mantendo seu status de superioridade e enfatizando a condição de marginalização econômica, social e política dos negros. Sobre a democracia racial podemos encará-la como a negação da diferença racial, de maneira que conduz a uma homogeneização cultural diante das diversas etnias presentes no nosso país.

Nesse contexto, Dávila (2006) afirma que Gilberto Freyre tornou-se o principal defensor de que a diversidade racial do Brasil se constituía numa força que caracterizava o país e que considerava os negros como um grupo de trabalhadores servis, contribuindo para a construção social. Porém, mesmo sendo ativos na dinâmica econômica da sociedade, o negro permaneceu à margem do universo cultural do país, e sendo a escola transmissora da cultura predominante, tornou-se um espaço em que o negro não tinha acesso.

A segunda fase da atuação do movimento negro apontada por Domingues (2009) corresponde ao período de 1937 a 1978. Essa fase é caracteriza pelo autor como um momento em que os grupos de pessoas negras consideravam imprescindível o investimento na educação, seja por meios formais ou até mesmo pelas vias informais. A educação adquiria fulcral importância por ser vista como a possibilidade de ascensão social por meio do domínio do código da leitura e da escrita. Além disso, a escolarização era vista pelos negros como um instrumento que permitia a qualificação para o ingresso no mercado de trabalho e no mundo da cidadania.

Nesse contexto, mesmo com a supressão de direitos e da violenta repressão política instaurada com o Estado Novo, alguns grupos negros se mantiveram atuantes, como a União dos Homens de Cor (UHC) fundada em 1943 por João Cabral Alves, em Porto Alegre. A entidade tinha o objetivo de elevar o nível econômico e intelectual das pessoas negras para que elas se inserissem na vida social.

Nesse movimento histórico percebemos um conjunto de ações voltadas para a inserção do negro no espaço escolar, porém as escolas surgidas nesse período enfrentavam inúmeras dificuldades para sua efetivação, assim como as demais instituições que nasceram na luta dos negros pelo direito à educação.

Dávila (2006) nos apresenta uma discussão acerca da estrutura da educação que gerou o distanciamento entre brancos e negros, afirmando que no Brasil se manifestou o confronto entre a elite branca e os negros mantidos pela estrutura com que se configurava a educação a partir da divisão em escola particular para os ricos e escola pública para os pobres, provocando, assim, a menor convivência possível entre brancos e negros.

Na década de 1980 houve a redemocratização política do país e o movimento negro se perpetuou em grupos por todo o Brasil. Os grupos do movimento negro passaram a realizar reivindicações em defesa do negro na sociedade e na educação, exigindo cursos para a qualificação de professores voltados para a prática de ensino multirracial e poliétnica, além de uma necessária e imprescindível revisão dos livros didáticos. (DOMINGUES, 2009).

Em continuidade às fases de categorização definidas por Domingues (2009), a terceira fase corresponde ao período de 1987 a 2003[4], destaca a Constituição Federal de 1988 em que há o reconhecimento da política pública para as questões étnico-raciais,

---

4 A obra de Domingues trata dos aspectos correspondentes ao período de 1978 a 2003, porém a publicação do artigo data do ano de 2009.

objetivando a erradicação das desigualdades e a valorização cultural, especialmente da cultura africana e dos afro-brasileiros. Assim, ao defender a pluralidade de etnias que deve ser considerada no ensino da nossa história, a legislação se configura como um elemento importante para proporcionar o surgimento de dispositivos legais que abarquem de maneira explícita as relações raciais no contexto escolar.

No final da década de 1990 as atenções do movimento negro foram voltadas para o programa de cotas para negros nas universidades públicas, como forma de democratização do acesso à universidade pelos negros, resultando em ações afirmativas.

A partir de 2003, as políticas de Estado com projeto de sociedade democrática ganharam destaque e a legislação passa a contar com dispositivos legais para a promoção de uma educação voltada às relações étnico-raciais.

Podemos perceber que, mesmo estando inserido no debate apontando para a resistência do povo negro, o terceiro período apresentado por Domingues (2009) já denota marcos iniciais a um processo de inclusão dos negros do sistema escolar brasileiro e direcionam os desdobramentos na atualidade, de maneira que estes aspectos serão apontados de maneira específica na próxima seção.

## 4 | ASPECTOS QUE DENOTAM *INCLUSÃO* DO NEGRO NO ESPAÇO ESCOLAR

Os aspectos destacados nessa seção podem ser considerados como marcos que denotam a inclusão da educação para as relações étnico-raciais e tratam de avanços e conquistas legais no período vigente.

A **Constituição Federal de 1988** apresenta um repúdio à discriminação e ao preconceito, instituindo no art. 3º, a proibição ao preconceito e qualquer outra forma de discriminação, além de prescrever a punição na forma da lei e a criminalização da prática do racismo. O artigo 206 pode ser considerado como um importante preceito ao defender que

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições pública e privadas de ensino.

Nesse artigo é perceptível a defesa da igualdade do acesso e permanência na escola para todos os grupos sociais, pois, historicamente, as crianças negras eram impedidas de frequentarem a escola durante um longo período de formação das identidades sociais centradas na discriminação e no preconceito racial.

No que se refere à educação, a Constituição defende, no artigo 242, que a história do Brasil deve considerar a contribuição das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Esse aspecto aponta para o reconhecimento da diversidade existente em nosso país e que deve ser levada em conta ao pensarmos e problematizarmos a nossa

constituição cultural.

Portanto, na Constituição Federal de 1988 há o reconhecimento da política pública para as questões étnico-raciais, objetivando a erradicação das desigualdades e a valorização cultural, especialmente da cultura africana e dos afro-brasileiros. Assim, ao defender a pluralidade de etnias que deve ser considerada no ensino da nossa história, a legislação se configura como um elemento importante para proporcionar o surgimento de dispositivos legais que abarquem de maneira explícita as relações raciais no contexto escolar. Dessa maneira, a cultura e a história dos africanos e dos afro-brasileiros passou a ser considerada como norma constitucional e política pública e, consequentemente, como política de Estado.

A **Lei de Diretrizes e Base da Educação (9.394/96)**, promulgada em 20 de dezembro de 1996, é uma legislação de organização e estruturação do sistema educacional brasileiro, introduziu mudanças no campo educacional por indicar as concepções, valores e objetivos para a educação do nosso país. Ela é formada por um conjunto de referências voltadas para a definição dos caminhos a serem traçados pela escola.

A LDB aborda um conjunto de definições dos percursos que devem ser traçados pela escola, apresenta a educação como dever da família e do Estado, visando tornar a educação uma prioridade nacional. Assim como traça alguns princípios educativos na especificação dos níveis e modalidades de ensino, regulando e regulamentando a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação dispõe que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. (Artigo 26-A). Dessa forma, passou-se a promover a reflexão sobre os procedimentos de ensino no que concerne às relações étnico-raciais e sociais, tornando-se um meio para promover a valorização da população negra e o conhecimento de sua origem.

Com efeito, no que se refere à legislação educacional, outra conquista relevante do Movimento Negro foi a promulgação da **Lei 10.639 em 2003**, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio. Em conformidade com Silvério e Trinidad (2012), o movimento negro sempre priorizou a educação no âmbito das políticas públicas por defender que as desigualdades educacionais e sociais também estão presentes na educação formal. Essa lei representou um avanço para os negros, pois era uma de suas reivindicações durante muitos anos de atuação no movimento negro. Gomes e Jesus (2013, p. 22) defendem que a implementação dessa legislação “sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar”. Com isso, foi proporcionada a abertura de novas perspectivas conduzindo à democratização dos direitos e das garantias sociais das pessoas negras.

Gomes e Jesus (2013) ressaltam, ainda, que a obrigatoriedade imposta pela Lei 10.639/03 tem contribuído para legitimar as práticas antirracistas já desenvolvidas e possibilita a criação de novas práticas, além de se apresentar como desafio para todos os integrantes da escola e para a política educacional. A mudança proporcionada pela implementação da lei representa o deslocamento do Estado do seu lugar de neutralidade diante das práticas racistas que permeiam as relações sociais, para assumir o reconhecimento das diferenças por meio de intervenções na política pública.

Convém ressaltar que a Lei 10.639/03 surgiu para alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tendo seu cumprimento um caráter obrigatório que deve estar presente em todo o sistema de ensino brasileiro para superar o racismo e as desigualdades raciais, garantindo o direito à diferença. Nessa direção, a LDB passou a vigorar acrescida dos artigos colocados pela lei 10.639/03, como destacamos abaixo:

> Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:
>
> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, p. 35)

Em conformidade com o texto da lei, o conteúdo programático das diversas disciplinas deve abordar o estudo de história da África e dos africanos, assim como a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, como meio de resgatar a contribuição do povo negro na formação social, econômica e política do Brasil. Os conteúdos referentes à história e cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar e, principalmente, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira (MEC, 2011). A lei também ressalta a atribuição do dia 20 de novembro como dia nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

Historicamente, a educação foi percebida como instrumento de afirmação social, no entanto, no contexto atual, ainda estão presentes embates com relação ao negro na educação, pois o preconceito e a discriminação ainda estão enraizados na sociedade, sobretudo o estigma sobre o negro que é estabelecido por conta da cor da pele, ou seja, são criados discursos que reduzem o negro a uma cor. Ao ser rotulado socialmente, a marca da identidade do negro é o seu corpo e esse aspecto impede que ele seja percebido pelos seus atributos e de maneira individual.

Assim, a identidade estereotipada tem o intuito de inferiorizar o negro, em que o corpo é tomado como a marca da expressão da identidade e as diferenças corporais se tornam a justificativa para a existência de uma hierarquização social. (FERNANDES; SOUZA, 2016). Além disso, o racismo em nosso país esteve historicamente dissimulado em decorrência dos processos de branqueamento da população, assim como pelo mito da democracia racial instituído numa sociedade de classes marcada pela imposição dos estratos dominantes das classes possuidoras de poder econômico, político e social.

Portanto, em atendimento à Lei 10.639/03, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais** foram aprovadas em 2004 pelo Conselho Nacional de Educação. Refere-se a um parecer que "trata de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, com o objetivo explícito de combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros". (BRASIL, 2004, p. 6).

De acordo com o relatório, as reivindicações e propostas do movimento negro apontaram para a necessidade de diretrizes que orientem a construção de projetos em prol da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros. As diretrizes recomendam que se busque a formação de atitudes e valores que conduzam ao pertencimento étnico-racial e que na escola sejam construídas interações entre professores e alunos que permitam a garantia do direito de todos e a valorização da identidade de cada um que integra a comunidade escolar.

O papel do Estado é acentuado nas diretrizes como políticas de reparação a partir da reeducação das relações étnico-raciais para que haja a convivência e o respeito entre as diferentes tradições culturais. Nesse sentido, Silvério e Trinidad (2012, p. 905) salientam que com as diretrizes "impõe-se a necessidade de rever e atualizar o papel da escola, onde a formação para um tipo de cidadania regulada tem se tensionado com a construção/preservação da identidade particular dos afrodescendentes".

A reparação por parte do Estado visa:

> Ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004, p. 11)

Também pretende garantir aos negros o ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar, assim como capacitá-los pra atuar como cidadãos no meio social. Portanto, para que haja o reconhecimento e a valorização da identidade cultural dos negros faz-se necessário a existência de condições materiais, intelectuais e afetivas que corroborem para o processo de ensino e aprendizagem de todos os envolvidos no contexto escolar, seja negro ou branco.

As diretrizes determinam, ainda, que os sistemas de ensino possibilitem aos professores e alunos materiais didáticos e bibliografias adequadas para o trabalho com a temática para evitar que as questões étnico-raciais sejam tratadas de forma resumida e com erros. Além disso, existe a determinação de que haja acompanhamento contínuo para que alunos negros não se deparem com situações de preconceito racial na escola.

No que se refere à formação e prática dos professores, as diretrizes apontam para a necessidade de desfazer a mentalidade racista criada ao longo da nossa história. Nessa direção, para conduzir a prática do professor, as diretrizes apresentam bases filosóficas e pedagógicas por meio de princípios norteadores como a consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. (BRASIL, 2004).

As condições apontadas pelas diretrizes podem ser consideradas relevantes:

> Tanto para a desracialização de uma sociedade que se utiliza da desvalorização da cultura de matriz africana e dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos, quanto para o processo de construção da identidade negra no Brasil, de forma condizente com o legado histórico das culturas africanas no país. (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p. 906).

Sendo assim, as diretrizes indicam a importância de desconstruir a maneira reduzida de tratar a contribuição dos africanos escravizados no Brasil e de seus descendentes para a construção da nossa nação. Esse aspecto conduz à percepção de que não existem culturas cristalizadas, pois todas sofrem com as transformações sociais no decorrer da história, de maneira que as trocas culturais são relevantes para a manifestação da pluralidade cultural presente em nosso país.

É relevante também ressaltar que a **Lei nº 11.645 de 2008** alterou a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática referente à história e cultura afro-brasileira e indígena. Assim, nos termos da Lei nº 11.645 de 2008:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

A lei está pautada na necessidade da construção histórica e étnica do nosso país, considerando as diferentes ações culturais dos indígenas e dos afro-brasileiros e o reconhecimento desses povos na formação da sociedade brasileira, atuando como sujeitos históricos que lutaram pelos seus ideais. A abordagem defendida pela instituição da lei diz respeito a uma maneira de tratamento da temática que promova a produção de conhecimentos e, sobretudo, a formação de atitudes e valores capazes de formar cidadãos conscientes do seu pertencimento étnico-racial.

Essa lei configura-se como uma conquista para os alunos afrodescendentes e indígenas que fazem parte do contexto escolar, mas que muitas vezes não se reconhecem nos conteúdos ensinados em sala de aula, pois grande parte do que é repassado na escola como currículo oficial está centrado na história de povos europeus, em detrimento de uma história na qual as demais culturas e povos tivessem a mesma relevância de abordagem.

## 5 | APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Com a evolução no tratamento da temática e das ações governamentais, algumas mudanças normativas foram realizadas ao longo das últimas décadas a partir do avanço da implementação da democracia em nosso país, sobretudo no que se refere à educação para as relações étnico-raciais, tendo indícios na Constituição de 1988 e passando desde a aprovação do artigo 26-A da LDB em 1988 e sua modificação pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, assim como a ampliação da Lei pela Resolução 01/2004 e pelo Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que traçam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para todos os níveis da Educação Básica e da Educação Superior.

Nesse contexto, os dispositivos legais voltados para a educação das relações étnico-raciais podem ser considerados como indutores de uma política educacional em busca da afirmação da identidade cultural e de uma educação promotora da igualdade de oportunidades e acesso à educação pelos negros e o seu reconhecimento como produtores de história e cultura. No entanto, não podemos desconsiderar os percalços e as lutas para que os aspectos legais sejam implementados na prática de forma efetiva, pois os dispositivos legais por si só não dão conta da desconstrução dos estereótipos e do racismo ainda presente no meio educacional e, sobretudo, social. A escola deve estar atenta ao relevante papel social que exerce para o exercício da cidadania e, para isso, esse espaço deve permitir ao aluno vivenciar o aprendizado da convivência e no respeito às diferenças, além de adquirir a compreensão da nossa história e cultura pautada na pluralidade.

A legislação voltada para as relações étnico-raciais sozinha não garante sua plena eficácia, faz-se necessário que outras ações sejam estabelecidas no contexto escolar e na sociedade. Com efeito, o papel do professor adquire relevância incomensurável no

contexto das novas abordagens em relação à história e cultura africanas e sua influência na história do nosso país. No entanto, temos o aparato legal para a efetivação de uma educação voltadas às relações raciais, mas ainda nos deparamos com as dificuldades dos professores na efetivação de tais propostas.

## REFERÊNCIAS


ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester et al*. Educação e cidadania:* Quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 1995.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, IRAY. BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia Social do racismo:* Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 jan. 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília - DF: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília - DF, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modicada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília - DF, 2008.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse. *História da educação do negro e outras histórias.* Brasília: MEC, 2005.

DEL PRIORE, Mary. *História da criança no Brasil*. 4º Ed. São Paulo: Contexto, 1996.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa.* v. 39, n. 138, p. 963-994, set/dez.2009.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes.* 5 ed. São Paulo: Editora Globo, 2008.

FONSECA, Marcus Vinicius da. et al. *Negro e educação:* presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In. DAYRELL, Juarez (org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

LIMA, Valeska Nogueira de. *Representações sociais da cultura afro-brasileira, do aluno negro e suas implicações pedagógicas em Fagundes-PB*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2019.

ROMÃO, Jeruse. *História da Educação do Negro e outras histórias.* Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SILVA, Geraldo da. ARAÚJO, Máricia. Da interdição escolar as ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: Romão Jeruse (org). História da Educação dos negros e outras Histórias. Brasília, MEC/SECAD, 2005.

SILVA JÚNIOR, Hédio. *Discriminação racial nas escolas*. Entre a lei e as práticas sociais. Brasília, UNESCO, 2002.

SILVÉRIO, Valter Roberto. TRINIDAD, Cristina Teodora. Há algo novo para se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? *Educação e Sociedade*. Campinas, v.3. n. 120, p. 891-914, jul-set 2012.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. *O olhar que não quer ver*. Histórias da escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

# CAPÍTULO 8

## REVISÃO DA LEI DAS COTAS COM PROPOSTAS PARA MELHOR INCLUSÃO DO DEFICIENTE CONGENITO NO MERCADO DE TRABALHO

*Data de aceite: 02/05/2022*

**Regiane Borges Benjamim**
ex. aluna do curso de especialização técnica em enfermagem do trabalho do Senac Ribeirão Preto

**Genivaldo de Souza Costa**
ex. aluno do curso de especialização técnica em enfermagem do trabalho do Senac Ribeirão Preto

**Marcia Vilma Gonçalves de Moraes**
Senac Ribeirão Preto

**RESUMO**: São considerados deficientes congênitos os indivíduos que nascem com alguma limitação permanente enquanto que os indivíduos com deficiência adquirida nascem sem nenhuma limitação e adquire ao decorrer da vida seja por acidente ou doenças. Já o trabalhador reabilitado é aquele que, em função de problemas de saúde e/ou acidente foi preparado para uma nova atribuição profissional, dentro do Programa de Reabilitação do INSS. O artigo 93 da Lei 8.213 conhecida como Lei de Cotas estabelece que empresas com 100 ou mais funcionários preencham uma parcela de seus cargos a pessoas com deficiência habilitadas ou beneficiário reabilitado pelo INSS. De acordo com a Base de Dados do Direito da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, a maioria dos empregados nas empresas de São Paulo são as pessoas com deficiência física, 43,38%, seguidas pelas pessoas surdas 17,88% e pessoas com deficiência visual 17,81% e 14,35% estão as pessoas com deficiência mental ou intelectual. Por outro lado, em todo o Brasil no período de 2016 a 2019 foram 66.457 reabilitados pelo Programa de Reabilitação do INSS só no Estado de São Paulo neste período foram reabilitados 14.307 representando um total de 21,6%. Dados da Pesquisa Nacional de Saúde – PNS em 2013 no Brasil, que apresentou 6,9% dos indivíduos possuía pelo menos uma das quatro deficiências (intelectual, física, auditiva, visual) correspondendo a 20,3% de deficientes congênitos e 79,7% de deficientes adquiridos. Com base nestes dados foi desenvolvida a proposta de adequação da Lei das Cotas com a inclusão dos deficientes congênitos dentro desta porcentagem, assim como uma proposta desta Lei ser revista a cada 10 anos para adequar as porcentagens de cotas de acordo com a realidade dos deficientes congênitos e adquiridos no Brasil. Conclui-se que com esta proposta aqui apresentada para incluir uma porcentagem especifica aos deficientes congênitos e justa e necessária ofertando oportunidade no mercado de trabalho aos deficientes congênitos. Porem esta proposta precisa ser mais estudada, pesquisada e discutida com a comunidade de deficientes que são os maiores interessados nesta proposta e com a classe política que são os que podem alterar esta legislação de acordo com o que deseja a população pois estes são seus representantes eleitos.

**PALAVRAS-CHAVE**: Deficientes congênitos, deficientes adquiridos, reabilitados, Lei das cotas, revisão.

**ABSTRACT:** Individuals who are born with some permanent limitation are considered congenital disabled, while individuals with an acquired disability are born without any limitation and acquire it throughout life either by accident or by illness. Rehabilitated workers are those who, due to health problems and/or accidents, were prepared for a new professional assignment, within the INSS Rehabilitation Program. Article 93 of Law 8,213 known as the Quotas Law establishes that companies with 100 or more employees fill a portion of their positions to qualified disabled people or beneficiaries rehabilitated by the INSS. According to the Database of the Rights of Persons with Disabilities of the State of São Paulo, the majority of employees in companies in São Paulo are people with physical disabilities, 43.38%, followed by deaf people 17.88% and people 17.81% with visual deficiency and 14.35% are people with mental or intellectual disabilities. On the other hand, throughout Brazil in the period 2016 to 2019, 66,457 were rehabilitated by the INSS Rehabilitation Program in the State of São Paulo alone, 14,307 were rehabilitated in this period, representing a total of 21.6%. Data from the National Health Survey - PNS in 2013 in Brazil, which showed 6.9% of the individuals had at least one of the four disabilities (intellectual, physical, hearing, visual) corresponding to 20.3% of congenitally disabled and 79.7 % of disabled people acquired. Based on these data, the proposal for adapting the Quotas Law was developed with the inclusion of congenital disabled people within this percentage, as well as a proposal for this Law to be revised every 10 years to adjust the percentages of quotas according to the reality of the congenital disabled and acquired in Brazil. It is concluded that with this proposal presented here to include a specific percentage for the congenitally disabled and fair and necessary offering opportunities in the labor market to the congenitally disabled. However, this proposal needs to be further studied, researched and discussed with the disabled community who are the most interested in this proposal and with the political class who are the ones who can change this legislation according to what the population wants because these are their elected representatives .
**KEYWORDS**: Congenital disabled, acquired disabled, rehabilitated, Quota law, revision.

## INTRODUÇÃO

São considerados deficientes congênitos aqueles indivíduos que ao nascer mais comumente antes de nascer ou seja durante a fase intrauterina apresenta alguma limitação permanente, enquanto os indivíduos com deficiência adquirida nascem sem nenhuma limitação e adquire ao decorrer da vida seja por traumatismos causados por acidentes acidente incluído os acidentes de trabalho ou por virtude de infecções e intoxicações tendo que se adaptar à essa situação (BRASIL, 2006).

O trabalhador reabilitado é aquele que, em função de problemas de saúde e/ou acidente que pode ser um acidente de trabalho, foi preparado para uma nova atribuição profissional, dentro do Programa de Reabilitação do INSS. Segundo a Instrução Normativa INSS/PRES Nº 77, em seu artigo 399 determina as condições em que o segurado do INSS poderá ser encaminhado para o Programa de Reabilitação Profissional.

Desde 1991 foi criada a Lei 8.213 descrita pelo artigo 93 conhecida como Lei de Cotas estabelece que empresas com 100 ou mais funcionários preencham uma parcela

de seus cargos a pessoas com deficiência habilitadas ou beneficiário reabilitado pelo INSS (Instituto Nacional de Seguro Social). Porem esta mesma Lei não faz menção a diferença entre deficiência congênita e deficiência adquirida.

> *"Art. 93 - a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados, ou pessoas portadoras de deficiência, na seguinte proporção legal: até 200 funcionários 2%; de 201 a 500 funcionários 3%; de 501 a 1000 funcionários 4%; de 1001 em diante funcionários 5%."* (BRASIL, 1991)"

Dados do IBGE de 2010, aponta que 75% da população brasileira são pessoas sem deficiência e 24% de pessoas com deficiência. os tipos de deficiência no Brasil estão distribuídos em 47,3% deficiência física, 18,1% deficiência auditiva, 15,3% deficiência visual, 8,9% deficiência intelectual e 1,9% deficiência múltipla. (IBGE, 2012)

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Saúde – PNS estimou 200,6 milhões de pessoas residentes em domicílios particulares permanentes, em 2013 no Brasil, 6,9% possuía pelo menos uma das quatro deficiências (intelectual, física, auditiva, visual) sendo que destes 1,4% são deficientes congênitos, ou seja deste o nascimento (intelectual 0,5%, física 0,3%, auditiva 0,2%, visual 0,4%) correspondendo a 20,3% de deficientes congênitos e 5,5% são deficientes adquiridos ou seja adquiriu em decorrência de doença ou acidente (intelectual 0,3%, física 1,0%, auditiva 0,9%, visual 3,3%) correspondendo 79,7% de deficientes adquiridos. (BRASIL, 2019)

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Neste trabalho buscou-se, por meio de dados pontuais, discutir e propiciar uma reflexão inicial sobre o mercado de trabalho dos deficientes. O desenvolvimento deste trabalho se deu através de pesquisas realizadas em sites do governo, artigos científicos, entre outros para o levantamento dos dados de empregabilidade dos deficientes e reabilitados. Preocupou-se principalmente com levantamento de dados do Estado de São Paulo. Os principais dados para este trabalho foram levantados na RAIS - Relação Anual de Informações Sociais.

O Manual da RAIS no item A.7.1 determina as informações do Tipo de deficiência/ beneficiário reabilitado, onde deve ser informado o tipo de deficiência do empregado/ servidor, conforme as categorias 1 – Física 2 – Auditiva 3 – Visual 4 – Intelectual (Mental) 5 – Múltipla 6 – Reabilitado da Previdência Social.

A RAIS entre 2017 e 2018, em termos da evolução do emprego total das pessoas com deficiência, houve um aumento do estoque de vínculos formais em torno de 10%. Com essa ampliação, o contingente de pessoas com deficiência empregadas atingiu 1,04% do estoque total de empregos formais em 2018. (BENEVIDES; GARCIA; ALENCAR, 2019)

Em relação ao tipo de deficiência, observa-se, em 2018, a prevalência da deficiência

física, com quase a metade das contratações, cerca de 47% do total dos trabalhadores seguida da deficiência auditiva (18,1%); visual (15,3%); intelectual/mental (8,9); múltipla (1,9%). O trabalhador reabilitado pela Previdência Social teve uma participação de 32,45% das cotas. (BRASIL, 2018)

Quanto ao grau de escolaridade observou-se na pesquisa realizada que em 2017 dados apontaram que os trabalhadores sem deficiência, 48,4% concluíram o Ensino Médio Completo, percentual que é de 46,7% do total para aqueles com deficiência. As maiores diferenças nas faixas de escolaridade estavam na Educação Superior - incompleto e completo - que correspondiam a 21,2% dos trabalhadores com deficiência e 26,0% daqueles sem deficiência.

Portanto o fator de escolaridade não se torna um empecilho para que estes deficientes entre no mercado de trabalho, principalmente para as vagas que requerem somente o ensino médio, visto que na pesquisa verifica-se que o percentual de deficientes e não deficientes com ensino médio completo são equivalentes. Isto não condiz com pesquisa realizada em que as empresas alegam que mesmo oferecendo vagas, não encontram pessoas para preencher as cotas, pois acreditam que elas não têm as qualificações ou requisitos necessários para os cargos. (BENEVIDES; GARCIA; ALENCAR, 2019).

No Brasil existem 768.723 vagas reservadas para atender a Lei de Cotas, porem foram preenchidas apenas 50,62% em 2018. O Estado de São Paulo é o que mais formalmente emprega pessoas com deficiência nas empresas, são 154.456 profissionais trabalhando no estado, o que equivale a 32% do total de deficientes. (BRASIL, 2018).

Em 2021 estes dados foram um pouco melhores tendo 701.424 vagas em conformidade com a Lei sendo ocupadas por 371.913 deficientes isto equivale a 53,02% dos deficientes empregados pela Lei das Cotas.

De acordo com a Base de Dados do Direito da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, é possível conhecer esses números, dentre eles, quais são as deficiências mais presentes entre os trabalhadores e trabalhadoras. Nesse sentido, a maioria dos empregados nas empresas de São Paulo são as pessoas com deficiência física, 43,38%, seguidas pelas pessoas surdas 17,88% e pessoas com deficiência visual 17,81% e 14,35% estão as pessoas com deficiência mental ou intelectual. Por outro lado, em todo o Brasil no período de 2016 a 2019 foram 66.457 reabilitados pelo Programa de Reabilitação do INSS só no Estado de São Paulo neste período foram reabilitados 14.307 representando um total de 21,6%.

Outro dado no Estado de São Paulo é o número geral de contratados em 2019 que cresceu sendo criado 162.639 vagas de empregos formais. Já entre os contratos para deficientes houve uma retração de 5.068 vagas, enquanto que os reabilitados neste mesmo período tivemos 3.749 reabilitados contratados no mercado de trabalho.

Verificando o artigo 93 da Lei nº 8.213/91 ele não traz nenhuma descrição sobre o direito de obtenção das vagas para os deficientes congênitos por isso neste trabalho

propomos uma revisão da Lei das Cotas descrevendo uma proposta de adequação da Lei criando uma cota com porcentagem especifica para atender os deficientes congênitos, dividindo a porcentagem das vagas estabelecida na Lei de Cotas atual para atender os deficientes congênitos e os deficientes adquiridos e reabilitados desta forma esta proposta promove uma real inclusão dos deficientes congênitos no mercado de trabalho. Para esta proposta levou em consideração os dados da Pesquisa Nacional de Saúde – PNS realizada em 2013 onde foram relatados neste censo que 20,3% são de deficientes congênitos e 79,7% de deficientes adquiridos. Com base nestes dados foram desenvolvidos dados para a proposta de adequação da Lei das Cotas com a inclusão dos deficientes congênitos dentro desta porcentagem, apresentados no Quadro 1.

| Número de empregados | Lei da Cota atual Para deficientes e reabilitados | Proposta para cotas de deficientes congênitos correspondendo 20,3% | Propostas para cotas de deficientes adquiridos e reabilitados correspondendo 79,7% |
|---|---|---|---|
| 100 a 200 | 2% | 0,4% | 1,6% |
| De 201 a 500 | 3% | 0,6% | 2,4% |
| De 501 a 1000 | 4% | 0,81% | 3,19% |
| De 1001 em diante | 5% | 1,0% | 4,0% |

Quadro 1: Proposta para adequação da Lei das Cotas e inclusão dos deficientes congênitos

Fonte: desenvolvido pelos autores

Vale lembrar que os dados da PNS têm como base o censo do IBGE que são realizados a cada 10 anos no Brasil. Portanto esta proposta também deverá ser revista a cada 10 anos para adequar as porcentagens de cotas de acordo com a realidade dos deficientes congênitos e adquiridos no Brasil.

## RESULTADOS E CONCLUSÕES

Neste trabalho buscamos apresentar de forma bem clara as dificuldades enfrentadas pelos deficientes, referentes a sua inclusão ao mercado de trabalho, devido ao grande número de reabilitados que ingressaram no mercado fazendo uso da porcentagem de cotas, conforme a Lei nº 8.213/91 - art. 93, diminuindo de forma significativa suas chances a vaga de emprego.

Concluímos após levantamento dos dados em relação aos deficientes congênitos, adquiridos e reabilitados que a proposta sugerida neste trabalho de revisão das porcentagens dentro da Lei das Cotas incluindo uma porcentagem especifica para os deficientes congênitos (representada no Quadro 1) e justa e necessária. Porem precisa ser mais estudada, pesquisada e discutida com a comunidade de deficientes que são os maiores interessados nesta proposta e com a classe política que são os que podem alterar

esta legislação de acordo com o que deseja a população pois estes são seus representantes eleitos.

O maior intuito deste trabalho e dar início a discussão e visibilidade aos deficientes congênitos, muitas vezes esquecidos e tratados em igualdade com os deficientes que adquiriram sua deficiente ao longo da vida, ou seja, de alguma forma são deficientes que não nasceram com esta deficiência como os congênitos e que na Lei das Cotas atual ficam perante ao mercado de trabalho em igualdade de oportunidades de empregos e com cotas desiguais.

## REFERÊNCIAS


BENEVIDES, Guirlanda Maria Maia de Castro; GARCIA Vinicius Gaspar; ALENCAR, Maria de Lourdes. Panorama recente do trabalho formal das mulheres com deficiência no Brasil: 2017-2018. Trabalho apresentado no Encontro Nacional sobre População, Trabalho, Gênero e Políticas Públicas, realizado na Universidade Estadual de Campinas, em Campinas, SP, entre os dias 27 a 29 de novembro de 2019. Disponível em http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/3544/3395 acesso em 20/06/2021

BRASIL. Lei 8.213 de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF, 24/07/1991. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8213cons.htm acesso 19/06/2021

BRASIL. Ministério da Economia. Relação Anual de Informações Sociais – RAIS 2018: sumário executivo. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2020/10/Sumario-Executivo_RAIS-2019.pdf acesso 19/06/2021

BRASIL. Ministério da Saúde. Censo Demográfico de 2020 e o mapeamento das pessoas com deficiência no Brasil. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas Coordenação Geral de Saúde da Pessoa com Deficiência 08 de maio de 2019. Disponível em https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/arquivos/cinthia-ministerio-da-saude acesso em 20/06/2021

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Manual de legislação em saúde da pessoa com deficiência / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – 2. ed. rev. atual.– Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2006. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/legislacao_deficiencia.pdf acesso em 10/06/2021

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em https://censo2010.ibge.gov.br/ acesso 20/06/2021

# CAPÍTULO 9

# SÍNDROME DE ASPERGER E A INCLUSÃO NA SALA DE AULA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

*Data de aceite: 02/05/2022*
*Data de submissão: 27/02/2022*

**Adriana Silveira Monteiro Rodrigues**
Universidade Anhanguera UNIDERP
Naviraí – MS

**Claudilene Ferreira de Almeida**
Universidade Anhanguera UNIDERP
Naviraí – MS

**Candida Waldira Corrêa**
Universidade Anhanguera UNIDERP
Naviraí – MS

**Cristiane Aparecida de Sales**
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS
Naviraí – MS

**Danielly Gonçalves da Silva Sarturi**
Faculdades integradas de Ariquemes - FIAR
Naviraí -MS

**Dilma Machado Lima**
Universidade Anhanguera UNIDERP
Naviraí – MS

**Edna Alexandre da Costa**
Faculdades Integradas de Naviraí FINAV
Naviraí – MS

**Juliana Martins Braga**
Universidade Anhanguera UNIDERP
Naviraí- MS

**Miriam Kelen Ribeiro Alves**
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS
Naviraí -MS

**Raquel Leme Vieira**
Universidade Anhanguera - UNIDERP
Naviraí-MS

**Selma Ojeda Teixeira**
Faculdades Integradas de Naviraí FINAV
Naviraí - MS

**Susimara da Luz Veríssimo Lima**
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS
Coxim –MS

**RESUMO**: A Síndrome de Asperger é uma entidade diagnóstica em uma família de transtornos de neurodesenvolvimento nos quais ocorre a ruptura nos processos fundamentais da socialização. Este artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada como requisito para conclusão do curso de pós-graduação realizado pelo São Bras. O presente artigo tem por objetivo compreender quais as principais perspectivas e os desafios encontrados para inclusão de alunos com Síndrome de Asperger, bem como, entender como ela está sendo feita, de acordo com a visão de autores pertinentes ao tema. A metodologia utilizada para o desenvolvimento desse trabalho foi de fontes bibliográficas, sendo elas: artigos, periódicos, livros e materiais verídicos da internet sobre o tema. Podemos concluir que muito longe estamos de uma educação devidamente

inclusiva e longe também de termos recursos disponível para se trabalhar com as variáveis que cada indivíduo exige, resta-nos então, pensarmos se isso está de acordo com o sonho de incluir a todos ou não e se nós concordamos com o rumo que a educação inclusiva, mais especificamente neste caso a inclusão da Síndrome de Asperger vem tomando.
**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem. Autismo. Sala de Aula.

**ABSTRACT:** Asperger's Syndrome is a diagnostic entity in a family of neurodevelopmental disorders in which there is a disruption in the fundamental processes of socialization. This article is a bibliographic research, carried out as a requirement for completion of the postgraduate course held by São Bras. This article aims to understand the main perspectives and challenges encountered for the inclusion of students with Asperger Syndrome, as well as understand how it is being done, according to the vision of authors relevant to the topic. The methodology used for the development of this work was from bibliographic sources, namely: articles, periodicals, books and real internet materials on the subject. We can conclude that we are very far from a properly inclusive education and also far from having resources available to work with the variables that each individual requires, we are left to think if this is in accordance with the dream of including everyone or not and if we agree with the direction that inclusive education, more specifically in this case, the inclusion of Asperger's Syndrome is taking.
**KEYWORDS:** Learning. Autism. Classroom.

## 1 I INTRODUÇÃO

Atualmente muito se discute sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência, inclusive sobre a busca por estratégias que contribuam para a escolarização dessas pessoas. Entretanto, deve-se levar em consideração não apenas a lei que assegura essas pessoas, mas a estrutura do ambiente que é oferecido, a formação dos professores e a metodologia aplicada em sala de aula.

Vale ressaltar que a Síndrome de Asperger é um estado do espectro autista, geralmente com maior adaptação funcional. Desse modo, pessoas com essa condição podem ser desajeitadas em interações sociais e ter interesses em saber tudo sobre tópicos especiais.

A pesquisa tem por objetivo compreender as perspectivas e desafios existentes na inclusão das pessoas com a Síndrome de Asperger dentro da sala de aula, através de autores que discutem sobre o tema na atualidade.

A escola é um espaço primário para a superação das dificuldades de relacionamento encontradas em crianças com SA, nela as atividades propostas precisam atender as necessidades dos alunos respeitando suas limitações dentro dos processos de ensino aprendizagem, para tanto é fundamental conhecer alguma características do desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança com SA relevantes para este processo.

Para o desenvolvimento metodológico da pesquisa foram utilizadas fontes bibliográficas que discutem o tema na atualidade, sendo elas: artigos, livros, periódicos e

etc. Desse modo, para melhor compreender a inclusão em sala de aula seria necessário realizar um trabalho de campo, o que não seria possível devido a pandemia que esta presente no mundo desde 2020, devido à corona vírus, período esse pelo qual o trabalho foi elaborado.

Atentos a problemática, a busca por resultados através de trabalhos já elaborados, é mostrar que a primeira inclusão começa quando o ambiente escolar esta preparado para receber essas pessoas, logo após o professor e todos que fazem parte do ambiente escolar.

No campo da aprendizagem, seria ideal uma intervenção educativa precoce, contínua e adequada permitindo que a criança com SA possa adquirir competências em diversas áreas, como por exemplo, uma boa memória visual, boa compreensão linguística, e certamente uma retenção do aprendizado, e isso se deve as metodologias aplicadas em sala de aula, por isso é tão importante a formação do professor.

Primeiramente abordaremos um breve conhecimento sobre a SA relatando suas especificidades e na sequência abranger os métodos e as estratégias existentes para a inclusão.

## 2 I CONHECENDO MELHOR A SÍNDROME DE ASPERGER

A Síndrome de Asperger, conhecida como um dos transtornos autistas vem sendo diagnosticada cada vez mais em meio a nossas crianças, como ressaltam alguns autores como Mello (2007), Cunha (2010) e Baptista e Bosa (2002), mas quem utilizará aqui para definição é Belisário Filho e Cunha (2010):

> A Síndrome de Asperger está considerada na generalidade, como uma forma de autismo e recebe o nome do pediatra austríaco que descobriu nos anos 40. As crianças com quem trabalhava Asperger tinham dificuldades consideráveis para se relacionarem e comunicarem com os outros. (BELISARIO FILHO E CUNHA, 2010, p.06)

Mizael e Aiello (2013) definem a Sindrome de Asperger, como um problema orgânico, como vários outros autores, e mencionam que crianças com a S.A. tem mais facilidade em desenvolver a linguagem:

> Como no caso do autismo, a S.A. é o resultado de um problema orgânico e não da educação que se recebeu. Ao contrário das pessoas com autismo, as que padecem da S.A., têm menos problemas com o desenvolvimento da linguagem e são menos propensos a ter dificuldades adicionais de aprendizagem. Contudo, a base psicológica do autismo e da Síndrome de Asperger, não é muito clara. (Mizael e Aiello, 2013, p. 12)

Ainda conforme descrito no Código Internacional de Doenças - CID-10 (2000, p. 369):

> A Síndrome de Asperger é um transtorno de validade noológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo com um repertório de interesses e

> atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Ele se diferencia do autismo essencialmente pelo fato de que não se acompanha de retardo ou deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Os sujeitos que apresentam este transtorno são em geral muito desajeitados. As anomalias persistem frequentemente na adolescência e idade adulta. O transtorno se acompanha por vezes de episódios psicóticos no início da idade adulta. Este transtorno também é conhecido como psicopatia autística ou transtorno esquizóide da infância.

Como menciona Belisário Filho e Cunha (2010) “Todos os indivíduos a quem foi diagnosticada a Síndrome de Asperger (S.A.), partilham um conjunto de dificuldades fundamentais, apesar de todos eles serem muito diferentes entre si.” Ou seja, nem todos os indivíduos com S.A. vai apresentar a mesma dificuldade ou o mesmo desenvolvimento, como qualquer outra pessoa com qualquer outra deficiência, há casos e casos. Mello (2007) faz algumas definições do que pode ocorrer com algumas crianças que tenham S.A.:

> Pode parecer que algumas crianças com S.A. prefiram estar sós a estar acompanhadas. É possível que tenham uma grande consciência do seu espaço pessoal e se mostrem incomodados se alguém se aproxima demasiado. Muitos fazem um enorme esforço para serem sociáveis, mas quando se aproximam dos demais, fazem-no desajeitadamente. Pode acontecer que não olhem para a pessoa de quem se aproximam, ou que emitam “sinais equivocados” erradamente. Costumam compensar estas dificuldades, comportando-se de forma excessivamente formal. Têm grandes problemas no momento de captar indicações sobre o que se espera deles em determinadas situações: é possível que se comportem com o diretor da escola, da mesma forma como o fariam com os seus amigos ou com os seus pais. É também bastante provável que não saibam solucionar situações problemáticas de relação e que sem darem conta, se comportem de forma anti-social. (MELLO, 2007, p. 08)

Para uma melhor compreensão de suas habilidades, e para diferenciar os modos de trabalhar com cada criança, Baptista e Bosa (2002) desenvolveram um trabalho, no qual, contem algumas características do S.A.:

> [...] a singularidade do olhar; a mímica facial pobre; a utilização da linguagem anormal e pouco natural; a invenção de palavras; a impulsividade em geral de difícil controle; dificuldade no aprendizado de alguns ensinamentos; os centros de interesse bastante pontuais; e a capacidade freqüentemente presente para a lógica abstrata; a qualidade vocal é característica, usando palavras impróprias para a idade; peculiaridades da linguagem não verbal como a falta de contato olho no olho e alterações de gestos, postura, labilidade de humor e pedantismo. (BAPTISTA E BOSA, 2002, p. 10)

Outro fator importante discutido pelos autores acima é a capacidade intelectual de uma pessoa com Síndrome de Asperger:

> [...] grande capacidade intelectual, pois algumas chegam a ler por volta dos três ou quatro anos de idade, sem nunca terem sido ensinadas, dentre outros talentos; a dificuldade na comunicação pode ocorrer pelo fato de algumas dessas crianças iniciarem a falar tardiamente, ocasionando um baixo

> limiar de tolerabilidade, tornando-se, em geral, irritados pela frustração de não conseguirem manifestar de pronto suas vontades; nem sempre ocorre comprometimento de coordenação motora envolvendo grandes músculos, pois alguns conseguem se sobressair em esportes; como características peculiares, essas crianças muitas vezes têm dificuldade para escrever usando lápis ou caneta, mas conseguem fazê-lo usando computadores ou máquinas de escrever. (BAPTISTA E BOSA, 2002, p. 13)

Na área da comunicação, como podemos perceber mediante as pesquisas realizadas, algumas crianças se desenvolvem e outras não chegam nem a trocar as primeiras palavras, no trabalho de Mello (2007) é explicado um pouco do que pode ocorrer com essas crianças:

> As crianças com S.A. não compreendem bem os mecanismos da comunicação, apesar de terem um bom desenvolvimento gramatical e de vocabulário. Podem não saber como pedir ajuda ou quando se impor. Podem falar com voz monótona, com escasso controlo sobre o volume e a entoação. A maior parte da sua conversa, gira em torno de um tema preferido, ao qual voltam uma e outra vez, com uma monotonia quase obsessiva. Costumam ter problemas para entender piadas, frases idiomáticas e metáforas. A sua linguagem pode parecer artificial ou pedante. A qualidade da sua comunicação pode deteriorar-se de forma acentuada em situações de stress. A ausência de expressão facial, a gesticulação limitada e a má interpretação da linguagem corporal dos outros, são outros factores que contribuem para as suas dificuldades na comunicação. (MELLO, 2007, p. 12)

Ainda falando sobre a comunicação, Belisario Filho e Cunha (2010) relatam um pouco sobre como pode ocorrer uma conversa com um S.A. mencionando que o indivíduo não compreende todos os aspectos de uma conversa normal, podendo muitas vezes repetir o que o seu interlocutor esta falando:

> Ao tentar manter uma conversa, as pessoas com esta síndrome têm dificuldade em captar os sinais não verbais que regulam a alternância dessa conversa. Podem não saber decifrar as pistas que o ouvinte transmite sobre a relevância ou o interesse do tema escolhido. É provável que a pessoa com esta síndrome fale sem parar como seu interlocutor sobre temas estranhos e com excessivo detalhe. (BELISARIO FILHO E CUNHA, 2010, p. 08)

Mas não só de dificuldade é feita a vida de um S.A., muitos possuem varias habilidades como, por exemplo, mencionado por Mello (2007), podem ter facilidade em brincadeiras mecânicas, nas quais tenham que montar e desmontar ou colecionar coisas, podendo chegar até a aprender jogos com representação simbólica, no entanto, com um pouco mais de tempo que seus companheiros em desenvolvimento normal para a idade, também se prendem a rotinas e rituais, igualmente aos Autistas.

## 3 | PERPECTIVAS PARA O APRENDIZADO E ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO

No que se refere às perspectivas para que o aprendizado seja efetuado, autores como Baptista e Bosa (2002), ressaltam que é necessário ocorrer um acompanhamento

constante para sanar suas principais dificuldades, como relatam:

> O mais importante ponto de partida para ajudar os estudantes com SA a funcionar efetivamente na escola é que o staff (todos que tenham contacto com a criança) compreenda que a criança tem uma desordem de desenvolvimento que a leva a comportar-se e a responder de forma diferente dos demais estudantes. Muito frequentemente, o comportamento dessas crianças é interpretado como “emocional” ou “manipulativo” ou alguns termos que confunde a forma como eles respondem diferentemente ao mundo e seus estímulos. Dessa compreensão segue que o staff da escola precisa individualizar a sua abordagem para cada uma dessas crianças; não funciona tratá-los da mesma forma que os outros estudantes. (BAPTISTA E BOSA, 2002, p. 13)

Conforme visto no tópico anterior, os S.A. têm dificuldade em aceitar mudanças de rotina, exercícios diferenciados dentre outros, e veremos aqui algumas sugestões para se trabalhar em sala de aula para auxiliar em sua integração e aprendizado, alguns são:

- As rotinas de classe devem ser mantidas tão consistentes, estruturadas e previsíveis quanto possível. Crianças com S.A não gostam de surpresas. Devem ser preparadas previamente, para mudanças e transições, inclusive as relacionadas a paragens de agenda, dias de férias, etc.;
- As regras devem ser aplicadas cuidadosamente. Muitas dessas crianças podem ser nitidamente rígidas quanto a seguir regras quase que literalmente. É útil expressar as regras e linhas mestre claramente, de preferência por escrito, embora devam ser aplicadas com alguma flexibilidade;
- O staff deve tirar toda a vantagem das áreas de especial interesse quando lecionado. A criança aprenderá melhor quando a área de alto interesse pessoal estiver na agenda. Os professores podem conectar criativamente as áreas de interesse como recompensa para acriança por completar com sucesso outras tarefas em aderência a regras e comportamentos esperados; Muitas crianças respondem bem a estímulos visuais: esquemas, mapas, listas, figuras, etc. Sob esse aspecto são muito parecidas com crianças com pdd e autismo;
- Tentar ensinar baseado no concreto. Evitar linguagem que possa ser interpretada erroneamente por crianças com S.A, como sarcasmo, linguagem figurada confusa, etc. Procurar interromper e simplificar conceitos de linguagem mais abstratos; Ensino didático e explícito de estratégias pode ser muito útil para ajudar a criança a ganhar proficiência em “funções executivas” como organização e habilidades de estudo;
- Tentar evitar luta de forças. Essas crianças frequentemente não entendem demonstrações rígidas e teimosas se forçados. O eu comportamento pode ficar rapidamente fora de controle, e nesse ponto é normalmente melhor para o terapeuta interromper e deixar esfriar. É sempre preferível, se possível, antecipar essas situações e tomar ações preventivas para evitar a confrontação através de serenidade, negociação, apresentação de escolhas ou dispersão de atenção.

A aceitação a mudanças de rotinas é uma característica marcante tanto em S.A como em Autistas de um modo geral, o fato é que aos poucos os profissionais ligados a educação, que acompanham diariamente a rotina desses indivíduos devem aos poucos ir introduzindo formas diferenciadas de se trabalhar, para que possa se adaptar a diversas opções de ensino e aprendizagem. (BAPTISTA E BOSA, 2002)

Na área da comunicação muitos também apresentam inúmeras dificuldades, e estas podem ser sanadas ou amenizadas, quando realizado desde cedo um acompanhamento especializado como fonoaudiólogo:

> A atuação fonoaudiológica junto aos quadros que compõem os Distúrbios do Espectro Autístico, em especial, o Autismo Infantil e a síndrome de Asperger tem se sedimentado ao longo dos anos no mundo todo (36-38). A American Speech-Language- Hearing Association (ASHA) (39-40) tem buscado, por exemplo, criar diretrizes, por meio do Comitê Ad Hoc em Distúrbios do Espectro Autístico (Ad Hoc Committee on Autism Spectrum Disorders), para que os fonoaudiólogos identifiquem crianças portadoras de tais condições o mais precocemente possível; estabeleçam métodos de avaliação e diagnóstico, precisos e condutas terapêuticas eficazes (TAMANAHA, 2008, p. 258)

Vários são os tratamentos, mas o mais importante é um ambiente comunicativo favorável e estimulador, assim como das atividades programadas e situações estruturadas. A importância do interlocutor fornece apoio e suporte para a comunicação destes indivíduos. Para isto, é necessário que este esteja atento a toda e qualquer pista e, também, aos interesses específicos e situações de vida diária no ambiente natural (KLIN, 2003).

Os indivíduos podem aprender a melhorar sua comunicação social (como abordar socialmente pessoas que devem dar ao outro a vez na conversa, que devem olhar para as pessoas quando conversam com elas que devem despedi-se; que o outro tem intenções que são diferentes das suas e que deve saber quais são e como fazer saber; relatar uma situação vivenciada; a lidar com a equação ansiedade/frustração evitando comportamentos catastróficos; identificar situações novas; a desenvolver estratégias para a solução de problemas cotidianos; explicar que a pergunta refere-se à pessoa está sentindo-se bem e não se ela está indo, mas chegando (compreensão literal das palavras, distúrbio da pragmática); a desenvolver uma auto-suficiência; promover uma critica de seu desempenho para manter sua estima elevada; a generalizar o conhecimento; etc. (MOORE, 2005)

São necessários antes de qualquer intervenção, que a escola seja orientada, que seus profissionais sejam treinados e estimulados a auxiliar da melhor forma possível seus alunos com S.A. A família também deve ter um melhor esclarecimento sobre a doença do filho, seus pontos de fragilidades e as habilidades a importância da participação a vida adulta e as possibilidades no trabalho. (LAMPREIA, 2004)

## 4 I PRINCIPAIS DESAFIOS ENCONTRADOS

No Brasil, a inclusão escolar começou a ser discutida na década de 1980, sendo que, atualmente o país possui políticas públicas que dão amparo legar a inclusão das pessoas com deficiência na sala de aula, um exemplo é a: Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1989) que no artigo 208 garante: "[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Embora a Carta Magna preconize que o dever do Estado no que se refere à educação "[...] será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", a inclusão escolar ainda é um tema polêmico no meio educacional e de acordo com estudiosos, existem ainda vários desafios e limites a serem superados dentro das próprias instituições; 2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal Nº. 9394/1996) (Brasil, 1996), que no artigo 4º, Inciso III preconiza: "[...] Atendimento educacional especializado gratuito aos educados com necessidades educativas especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino".

Conforme referenciado no documento do Ministério de Educação e Cultura (MEC), Marcos Político-Legais da Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2010) com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência começam a se estabelecer os fundamentos da inclusão no contexto da educação regular. O Art. 24 da referida convenção expressa a garantia de que "[...] pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem". Neste sentido, o Decreto No 6.949, de 25 de Agosto de 2009, traz alguns propósitos, dentre eles:

> O propósito de presente conversão é promover e proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual e sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2010, p. 35).

A educação inclusiva tem ocupado um lugar de destaque nas políticas educacionais brasileiras principalmente a partir da década de noventa, quando se observa uma ampliação das políticas de inclusão. De acordo com Glat & Blanco (2007, p.16), as políticas de inclusão no ambiente educacional são demandas de responsabilidade do governo e da escola. Inicia-se então a elaboração de diretrizes que foram oficializadas e documentadas na legitimação da educação inclusiva, oferecendo condições de inclusão social para as pessoas com dificuldades especiais, através da Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação (SEE/MEC).

Ainda que a legislação brasileira tenha avançado nas questões educacionais,

o cumprimento das leis para a educação inclusiva não é uma questão simples. Quando precisa oferecer o ensino para as crianças que apresentam alguma dificuldade, a escola e o professor precisam estar preparados e com recursos pedagógicos disponíveis. Neste sentido, Glat & Blanco (2007, p. 17) argumentam que:

> Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser mais do que um espaço para convivência, um ambiente onde ele (aluno com necessidades educacionais especiais) aprenda os conteúdos socialmente.

A política de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais surge para atender as demandas da sociedade, bem como a inclusão de novos aparatos tecnológicos no ambiente educacional, sobretudo, voltadas para a Educação Especial (GLAT & BLANCO, 2007). Os autores destacam ainda que o processo de redemocratização ampliasse o número de políticas públicas voltadas para a pessoa com necessidades educacionais especiais, ampliando também o acesso e também a melhoria do atendimento.

Sendo assim, a escola tem um papel fundamental na promoção do acesso ao conhecimento e na socialização das crianças que passam pelo processo de inclusão. Os professores, responsáveis diretos pelo atendimento do aluno, acabam sentindo-se sobrecarregados, uma vez que, a responsabilidade maior recai sobre os mesmos, apesar da não capacitação em muitos casos. Fato que muitas vezes, acaba se tornando algo negativo na promoção do acesso ao conhecimento e realização do trabalho pedagógico.

Na realidade, é importante destacar que limitações fazem parte da S.A e que satisfazer todas as vontades do indivíduo não é o caminho mais viável para a educação do mesmo. Neste sentido, o professor deverá estar capacitado, ser paciente e estabelecer vínculos de empatia, além disso, todos os envolvidos no processo educacional devem ter conhecimento das implicações pedagógicas desta síndrome. Stainback e Stainback (1999, p.04) destacam que:

> Este fato é bastante interessante na medida em que a socialização é um aspecto importante para uma inclusão escolar bem-sucedida, pois a convivência dos alunos com necessidades educacionais especiais em ambientes comuns e as interações sociais que se estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar aos alunos proteção, apoio e bem estar no grupo.

Nesta linha de pensamento, a escola de fato tem um papel importante na vida das pessoas, embora para isso necessite estarem adaptados aos mais diferenciados desafios no que se refere à educação, tendo em vista que seu espaço é destinado ao ensino sistematizado, à cidadania e à formação social de cada indivíduo, assim:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 137).

No que se refere à constitucionalidade, entendemos que a escola regular tem um papel importante na implementação dessa legislação, sendo por meio da escola que o sujeito pode desenvolver seu potencial. Nestes termos, a inclusão vinculada à garantia de uma educação de qualidade para os alunos com deficiência incluídos no ensino regular, preconizada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina o dever de "[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2010, p.17).

## 5 I MATERIAL E MÉTODOS

Para desenvolvimento deste artigo utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e utilizamos autores que mais corresponderam as nossas expectativas e indagações, durante todo processo de realização utilizamos leituras diversificadas para que o resultado final não compreendesse somente um aspecto, mas a SA como um todo, respondendo deste modo, nossos questionamentos.

Para que a pesquisa fosse mais específica seria necessário a realização de uma pesquisa de campo, entretanto, devido a pandemia presente no mundo desde o ano de 2020 quando o trabalho foi construído, não foi possível, pois as aulas presenciais foram suspensas, bem como, o trabalho docente que passou ser realizado em home Office.

## 6 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados que podemos constatar segundo os dados obtidos com a pesquisa, que por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não podemos generalizar e afirmar que esteja correto ou incorreto, mas de acordo com o pouco de experiência escolar e mediante as falas dos autores aqui citados, acredita-se que temos muitos métodos para trabalhar com crianças com SA, no entanto, não chegamos a utilizar nem a metade deles, por que ainda estamos muito presos a regularidade escolar, a uma igualdade de trabalho, onde se exclui tentando incluir.

O tema aqui estudado pode auxiliar para um estudo de caso mais futuramente para que possamos analisar se alguns desses métodos estão sendo verdadeiramente aplicado em salas de aulas regulares ou até mesmo em sala de recursos que atendam somente crianças com necessidades especiais diferenciadas.

## 7 I CONCLUSÃO

A Síndrome de Asperger se tornou nos dias atuais, um tema de grande visibilidade, já que está presente hoje na vida de grande parte da população. O propósito do estudo era entender um pouco sobre as perspectivas e os desafios enfrentados para lidar com o SA, além de conhecer alguns métodos disponíveis ou estratégias.

De acordo com o objetivo de entender e reconhecer quais as perspectivas pode-se constatar com a pesquisa realizada que muito se fala sobre o que deve ser feito, mas infelizmente muito pouco se faz, nossas escolas, profissionais, colaboradores, ainda não estão totalmente prontos e abertos a inclusão de fato, estamos colocando estas crianças nas escolas e esperando que sozinhas se desenvolvam, acreditamos que o desejo de incluir e ver a inclusão acontecer é grande e caminha para um final feliz.

Conclui-se que a inclusão começa no momento em que a família compreende que o deficiente necessita de aprendizagem, e logo após começa o processo e influência da escola. Dentro do ambiente escolar as dificuldades estão ligadas a adequação e estrutura do ambiente e de que forma o profissional de educação está preparado para receber esse aluno.

É importante salientar que o indivíduo com SA necessita de nosso olhar comprometedor, que cabe a nós cada vez mais lutarmos e acreditarmos que é possível incluir, é possível se trabalhar, faz-se necessário realizarmos mais estudos, estarmos sempre buscando novas ideias e conhecimentos para que o trabalho seja cada vez melhor e mais empenhado no que realmente é importante, a aprendizagem, alfabetização e principalmente a inclusão da criança com SA.

## REFERÊNCIAS


BELISÁRIO FILHO José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília: Secretaria da Educação, Fascículo 9, 2010

BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Claudio Roberto. Autismo e educação: atuais desafios. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. (Org). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-19.

BRASIL. (1988) **Constituição da Republica Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal. 1989

BRASIL. **Decreto nº. 6.571**, de 17 de setembro de 2008b: Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007> Acesso em 10 Jul. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2010.

CUNHA, Eugênio**. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

GLAT, Rosana. BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger**: uma visão geral. Rev. Brás. Psiquiatr. [online], 2006, v.28, n.1, p.3-11. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>. Acesso em: 18 de Jul. de 2018.

# CAPÍTULO 10

# ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA PARASITOLOGIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA ABORDAGEM ATIVA

*Data de aceite: 02/05/2022*
*Data de submissão: 18/03/2022*

**Clarissa Nascimento da Silveira Raso**
Instituto Oswaldo Cruz, Laboratório de Toxoplasmose e outras Protozooses
Rio de Janeiro – RJ
http://lattes.cnpq.br/4109626571357237

**Gerlinde Agate Platais Brasil Teixeira**
Universidade Federal Fluminense, Instituto de Biologia. Programa de Pós-Graduação em Ciências Tecnologias e Inclusão e Espaço UFF de Ciências
Niterói – RJ
http://lattes.cnpq.br/6220755242684276

**Patrícia Riddell Millar**
Universidade Federal Fluminense, Departamento de Microbiologia e Parasitologia
Niterói – RJ
http://lattes.cnpq.br/2150946398074811

**RESUMO:** A utilização de estratégias ativas de aprendizagem como modelos, jogos e brincadeiras auxiliam a aprendizagem promovendo a participação do estudante na construção de seu próprio conhecimento. Com isso, o objetivo deste trabalho foi produzir modelos, um jogo e duas dinâmicas a fim de auxiliar o ensino das parasitoses para alunos com deficiências e avaliar seu uso. As atividades foram realizadas em três escolas públicas da área metropolitana do Rio de Janeiro, com estudantes do ensino fundamental e médio, com diferentes necessidades educacionais especiais. Todas as atividades foram aplicadas em dois dias e posteriormente os alunos responderam um questionário de avaliação das dinâmicas. A análise foi feita de forma qualitativa. Nossos resultados indicaram que o material didático elaborado, bem como as dinâmicas aplicadas se mostraram apropriadas para a aprendizagem, não só para os alunos com deficiências, despertando o interesse e aprofundando o conhecimento por todos.

**PALAVRAS-CHAVE**: Ensino de Ciências; Educação Especial; Atividades Lúdicas, Aprendizagem.

## PARASITOLOGY TEACHING STRATEGIES FOR STUDENTS WITH DISABILITIES: AN ACTIVE APPROACH

**ABSTRACT:** The use of active learning strategies such as models and games help learning by promoting student participation in the construction of their own knowledge. Thus, the objective of this work was to produce models, a game and two dynamics in order to assist the teaching of parasites to students with disabilities and evaluate their use. The activities were carried out in three public schools in the metropolitan area of Rio de Janeiro, with elementary and high school students, with different special educational needs. All activities were carried out in two days and later the students answered a questionnaire to assess the dynamics. The analysis was made in a qualitative way Our results indicated that the didactic material developed, as well as the applied dynamics, proved to be appropriate for learning, not only for students with disabilities,

arousing interest and deepening knowledge for all.

**KEYWORDS**: Science Teaching; Special Education; Ludic Activities, Learning.

## 1 I INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade a humanidade tenta entender e explicar o funcionamento da natureza, mas o pensamento filosófico-científico só surgiu por volta do séc. VI a.C. na Grécia antiga (Borghi, 2016). Com o passar do tempo, o ensino formal das Ciências foi universalizado. Este conhecimento possibilita o desenvolvimento de um pensamento crítico, estimulando alunos a investigarem problemas, questionarem e analisarem situações do cotidiano (Sasseron, 2018). O conteúdo curricular de Ciências e Biologia é muitas vezes de difícil compreensão, uma vez que não é visível. Muitos de seus elementos são difíceis de serem imaginados principalmente quando são muito pequenos (estruturas microscópicas) ou muito grandes (ecossistemas). Neste cenário é papel do professor elaborar e apresentar ilustrações e ou modelos representativos. (Duré et al, 2018).

As parasitoses, doenças que causam muitos prejuízos à população, são um dos assuntos de difícil compreensão abordados no Ensino Básico. As últimas estimativas, indicam que quase 1/5 da população mundial (cerca de 1,5 bilhões de pessoas) está infectada por helmintos transmitidos pelo solo, sem contar os casos de outras parasitoses (WHO, 2017). Portanto, adquirir o conhecimento a cerca destas infecções e compreender as medidas de prevenção, é fundamental, para diminuir riscos e sequelas. Ressalta-se então a necessidade da escola apresentar informações de forma adequada aos níveis escolares e inclusiva respeitando as limitações de cada aluno (Bastos, 2016).

No Brasil a educação especial para a inclusão de alunos com necessidades específicas, no sistema educacional formal, foi oficializada a partir de 1988 através da promulgação da Constituição Federal no artigo 208 (Brasil, 1988). Após quase uma década esta ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996). Foram mais duas décadas para que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, (Lei nº 13.146, 2015) fosse publicada assegurando e promovendo condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.

A implantação de Salas de Recurso (SR), ambientes que devem garantir a disponibilidade de recursos pedagógicos e de acessibilidade, foi, também, importante para a inclusão dos alunos com deficiências (Tosta, Mendes Júnior & Viegas, 2012). Além das SR, muitas escolas têm investido na elaboração e ou compra de materiais educacionais e metodologias alternativas. Estratégias como jogos e dinâmicas (competitivas e colaborativas) são formas de atrair a atenção e assim importantes para facilitar o aprendizado. (Nicola & Paniz, 2016). Considerando especificamente a promoção da saúde, o desenvolvimento de materiais lúdicos, em especial para aqueles com necessidades específicas, é fundamental

(Mariano, 2013a).

Despertar o interesse e auxiliar o aprendizado de estudantes deve ser o grande destaque dentro do ambiente escolar (Nicola & Paniz, 2016; Stella & Massabni, 2019). Um exemplo foi a Pedagogia Montessoriana, que extrapolou os muros da educação inclusiva, e é, atualmente, utilizada em diversas escolas (Cruz & Cruz, 2019).

Assim, os objetivos do presente trabalho foram produzir modelos, um jogo e duas dinâmicas a fim de auxiliar o aprendizado da parasitologia com foco em alunos com necessidades educacionais especiais, sem excluir os demais alunos, e avaliar seu uso como metodologia ativa para o ensino da parasitologia.

## 2 I MÉTODO

### Público-alvo

Foram convidados alunos do Ensino Básico de três escolas da rede pública de ensino, da região metropolitana do Rio de Janeiro, com algum tipo de deficiência. Todos os responsáveis receberam circulares explicativas e autorizações que deveriam ser assinadas. Para os alunos maiores de idade, foi entregue um Termo de Consentimento Livre Esclarecido, que deveria ser assinado. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Instituição e aprovado em 29 de abril de 2014. Os alunos que aceitaram e receberam autorização para participação do estudo foram incluídos.

### Modelos táteis em biscuit

Com o objetivo de auxiliar o entendimento e compreensão da morfologia de parasitos foram desenvolvidos modelos táteis tridimensionais em biscuit. Foram selecionados os principais protozoários e helmintos que acometem a população brasileira e que são abordados no ensino básico. Para exemplificar sua morfologia os parasitos foram ampliados para serem tateados facilmente. Não utilizamos uma escala única para todos, uma vez que teríamos alguns muito grandes ou muito pequenos. Utilizamos biscuit colorido para confeccioná-los de forma que chamassem a atenção dos alunos.

### Livros táteis em EVA

Com o objetivo de auxiliar na apresentação da morfologia dos parasitos de forma alternativa, foram elaborados livros táteis, utilizando placas de EVA (etil vinil acetato). Foram criados dois livros intitulados: “Protozoários de importância médica” que compreenderam as formas de cistos e ovos dos principais parasitos. Todo o material foi elaborado em relevo próprio para ser tocado e colorido a fim de chamar a atenção dos alunos.

### Jogo Detetive Parasitológico

Com o objetivo de aumentar a compreensão sobre as parasitoses, suas formas

de prevenção e sintomatologia optamos por um jogo. Foi construído uma versão do jogo "*Scotland Yard*" da Grow®, com pistas e soluções de casos de parasitoses. Os componentes do jogo: tabuleiro, cartas, peões, dado e livro de regras e soluções foram criados para serem manipulados pelos alunos de forma autônoma. Os locais do tabuleiro onde o jogador recebe as pistas para desvendar o caso foram baseados em áreas onde os parasitos podem ser encontrados, sendo eles imagens de: uma casa, uma floresta, um restaurante, uma fazenda e uma lagoa. Com intuito de adaptar o jogo para alunos com baixa visão e cegueira, foi utilizado cola colorida para marcar, em alto-relevo, tanto as casas do tabuleiro como os limites dos locais que continham as pistas. Seguindo o modelo do jogo "*Scotland Yard*", foi elaborado pela equipe o livro de Regras e Soluções dos casos e as cartas contendo as pistas.

Foram elaborados nove casos com situações do cotidiano e algum "mistério" a ser desvendado, que poderia ser a doença ou o próprio parasito causador da parasitose. Os casos e as pistas foram elaborados de acordo com os livros didáticos "Ciências – os seres vivos" do 7º ano (Carlos Barros & Wilson Paulino, 2011) "Jornadas.cie" do 7º ano, (Carnevalle, 2012) e "Biologia dos organismos" (Amabis & Martho, 2004).

## Dinâmicas

Com o objetivo de demonstrar que nem sempre é possível observar a olho nu parasitos e/ou seus ovos na água, nos alimentos e até mesmo em nossas mãos foram adaptadas duas dinâmicas denominadas "água e sal ou açúcar" baseado em Santos (2008) e "Lavagem das mãos" baseado em Ferreira & Andrade (2005).

Para a dinâmica da Água e sal ou açúcar foi utilizado água potável, sal, açúcar, copinhos descartáveis e três garrafas transparentes. Com antecedência foram preparadas três soluções não saturadas nas garrafas identificadas como: Garrafa-1 (água com sal - 0,5 g%), Garrafa 2 (água com açúcar - 0,5 g%) e Garrafa 3 (contendo água sem adição de sal ou açúcar). A dinâmica inicia com a solicitação da descrição dos aspectos físicos das três garrafas (coloração/transparência). Em seguida foi oferecido uma amostra de cada garrafa para os alunos para que pudessem provar seu conteúdo e descrever o paladar percebido. Foi informado aos alunos que poderiam provar a solução oferecida pois foi a equipe que a preparou não oferecendo perigo e foi alertado que nunca devem provar soluções desconhecidas pois podem ser tóxicas. Para finalizar a atividade, foi discutido que o sal e o açúcar representam os ovos e os parasitos, que não são visíveis a olho nu, mas que podem estar presentes na água. Em resumo, a água aparentemente limpa pode não estar própria para consumo se estiver contaminada com ovos ou estruturas parasitárias imperceptíveis a olho nu.

Para complementar as atividades de prevenção de parasitoses utilizamos a dinâmica da "Lavagem das mãos" para demostrar que, na maioria das vezes, algumas regiões como, entre os dedos, unhas e punho, não recebem a lavagem suficiente. Assim o objetivo foi

demonstrar formas adequadas de lavar as mãos. Para esta dinâmica foi utilizado tinta guache atóxica, vendas, jalecos para proteção da roupa, água e sabão. A dinâmica inicia com a colocação do jaleco e uma venda sobre os olhos dos alunos. Após espalhar tinta guache atóxica sobre toda a superfície das mãos é solicitado que lavem as mãos até acreditarem que estejam bem limpas usando o sabão e água corrente oferecidas. Para a etapa final, são retiradas as vendas. Após observação, descrição e comparação das mãos, foi explicada a forma correta de se lavar mãos e unhas, inclusive com o auxílio de uma escova própria.

### Coleta e análise de dados

Todos os materiais e atividades foram aplicados para os alunos que aceitaram participar do estudo. As atividades duraram dois dias; no primeiro foram apresentados os materiais em biscuit e os livros táteis em EVA. Posteriormente jogaram o jogo “Detetive Parasitológico”. No segundo dia foram realizadas as duas dinâmicas “água e sal” e “lavagem das mãos”. Após a atividade os alunos responderam um questionário de avaliação das dinâmicas utilizadas. Nos casos em que os alunos não possuíam a capacidade da escrita, perguntamos suas opiniões e anotamos as respostas. A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa.

## 3 I RESULTADOS

As atividades foram realizadas em três escolas públicas que possuiam SR e alunos matriculados com deficiências. No total tivemos 16 participantes que apresentaram entre as deficiências: Síndrome de Down, cegueira parcial e total, e TDAH. Alguns alunos não participaram de todas as atividades devido à sua ausência na escola no dia da aplicação. Os alunos com deficiências intelectuais graves não responderam os questionários de avaliação das dinâmicas.

Todos os modelos em biscuit e EVA foram produzidos nos Laboratórios próprios da IES. Sabendo que a cor é algo importante para alunos com deficiências, como baixa visão e autismo, bem como aumentam o interesse das crianças em geral, optou-se por não manter a coloração real dos helmintos e protozoários, que seria branca ou rósea. Foram utilizadas cores intensas como laranja, azul, roxo, rosa e verde. As peças foram etiquetadas com o nome do parasito (Figura 1) e inseridas em uma caixa para acondicionamento e/ou transporte.

Figura 1: Modelos em biscuit – trofozoíto de *Entamoeba histolytica* (A); tripomastigota de *Trypanosoma cruzi* (B); trofozoíto de *Giardia duodenalis* (C); promastigota de *Leishmania* sp.(D); Fêmea e Macho de *Schistosoma mansoni* (E); Ovo de *Schistosoma mansoni* (F); Fêmea e Macho de *Ascaris lumbricoides* (G) e Fêmea e Macho de *Enterobius vermicularis* (H); Fêmea e Macho de Ancilostomídeos (I); Capsula bucal de *Ancylostoma duodenale* (J); Capsula bucal de *Necator americanus* (K); *Taenia* spp. (L); Escólex de *Taenia saginata* (M); Escólex de *Taenia solium* (N).

Fonte: Documento Próprio

Os livros produzidos em EVA representam estruturas bidimensionais (embora em alto relevo) das formas infectantes dos protozoários e helmintos e algumas de suas estruturas de fixação aos tecidos dos seus hospedeiros como os escólex da *Taenia*. Este material pode ser visualizado ou tateado para observação das estruturas (Figura 2a).

O Jogo “Detetive Parasitológico” foi confeccionado com intuito dos alunos desvendarem através de pistas as principais parasitoses que acometem o homem. O tabuleiro do jogo (Figura 2b) foi elaborado de forma que os alunos podem se guiar pelo tato para encontrar as casas. Caso o aluno cego ou com baixa visão optasse por jogar sem auxílio de um ledor, poderia, ainda, colocar as cartas para serem lidas no sistema computacional DosVox. No livro de Regras e soluções, o jogador pode descobrir as respostas e soluções dos casos.

Figura 2. Material complementar produzido pela equipe. 2a) Livros em EVA; 2b) Tabuleiro do jogo "Detetive Parasitológico". O livro à **Esquerda -** Protozoários de Importância Médica apresenta: Capa (A); pg B) Cisto de Entamoeba histolitica; pg C) Cisto de Giardia duodenalis; pg D) Amastigota de Leishmania sp.; pg E) Epimastigota de Trypanosoma cruzi. O livro à **Direita** - Vermes de Importância Médica apresenta: Capa (A); pg B) Ovo dos Ancilostomídeos; pg C) Ovo de Ascaris lumbricoides; pg D) Ovo de Enterobius vermicularis; pg E) Cercária e ovo de Schistosoma mansoni; pg F) Ovo de Taenia sp e escólex de Taenia saginata e Taenia solium.

Fonte: Documento próprio

## Avaliação das atividades

Após a realização das atividades, perguntamos aos alunos o que acharam dos recursos utilizados, com quais haviam aprendido mais e se achavam importante o uso destas tecnologias nas aulas regulares. Onze alunos avaliaram os recursos utilizados. De acordo com os resultados apresentados, todas as atividades foram avaliadas positivamente, podemos observar que 91% (10/11) gostou das atividades. As três atividades relacionadas ao jogo propriamente dito (o jogo em si e a manipulação dos modelos) tiveram a mesma distribuição de opinião: 9% (1/11) gostou; 18% (2/11) gostou muito; 64% (7/11) adorou; e 9% (1/11) se absteve. Todos os alunos gostaram da dinâmica da "Lavagem das Mãos" com a seguinte distribuição: 9% (1/11) gostou 36% (4/11) gostou muito e 55% (6/11) adorou. Um único aluno não gostou da atividade água, sal ou açúcar devido ao gosto de sal. As dinâmicas mais apreciadas, considerando somente as avaliações "adorou", foram: os modelos e o jogo (Tabela 1).

| Atividade/Avaliação | Não gostou N (%) | Gostou pouco N (%) | Gostou N (%) | Gostou muito N (%) | Adorou N (%) | Não respondeu N (%) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Jogo "Detetive Parasitológico" | - | - | 1 (9%) | 2 (18%) | 7 (64%) | 1 (9%) |
| Modelo em Biscuit | - | - | 1 (9%) | 2 (18%) | 7 (64%) | 1 (9%) |
| Modelo em EVA | - | - | 1 (9%) | 2 (18%) | 7 (64%) | 1 (9%) |
| Dinâmica "Água e sal" | 1 (9%) | - | 1 (9%) | 4 (36%) | 5 (46%) | - |
| Dinâmica "Lavagem das Mãos" | - | - | 1 (9%) | 4 (36%) | 6 (55%) | - |

Tabela 1: Avaliação das dinâmicas e dos recursos didáticos.

Quando solicitado a informar qual estratégia o aluno aprendeu mais (o aluno poderia marcar mais de uma opção), a lavagem das mãos ficou em primeiro lugar com 73% (8/11) dos votos, os modelos em biscuit e o jogo em segundo lugar com 55% (6/11) dos votos cada e os recursos em EVA e dinâmica de água e sal em terceiro, com 18% (2/11) dos votos cada. Embora tenham informado na pergunta anterior que gostaram mais do biscuit, do jogo e do EVA a dinâmica de lavagem das mãos foi considerada como o recurso que os alunos mais aprenderam.

Foi perguntado aos alunos se haveria a necessidade de alterar algum item nas dinâmicas das atividades; 100% (11/11) dos alunos disseram que não havia itens a serem mudados. E, na última questão foi perguntado, se eles achavam importante o uso de recursos diferentes pelos professores de ciências e biologia, 100% (11/11) dos alunos afirmou que sim apresentando diversas justificativas (Tabela 2).

| Justificativas da importância do uso de materiais alternativos | Frequência | % |
|---|---|---|
| É acessível | 2 | 18 |
| Fica mais fácil de aprender | 2 | 18 |
| Prende a atenção | 1 | 9 |
| É legal | 1 | 9 |
| O aluno se interessa mais | 1 | 9 |
| É bom | 1 | 9 |
| Os alunos aprendem mais | 1 | 9 |
| Com eles temos menos dúvidas | 1 | 9 |
| Sem justificativa | 1 | 9 |

Tabela 2 - Justificativas da importância do uso de materiais alternativos em sala de aula.

## 4 | DISCUSSÃO

A Educação Inclusiva no Brasil vem ganhando destaque nas últimas décadas devido ao aumento de alunos com deficiências, transtornos globais e altas habilidades matriculados em escolas do ensino básico, chegando a mais de um milhão de alunos (INEP, 2019). Este fato sugere a necessidade de repensar estratégias que de fato promovam sua inclusão.

Há na literatura muitos relatos de estudos que apresentam a confecção de recursos didático de forma simples e barata, no entanto, muitos são trabalhos de conclusão de curso de graduação que acabam não sendo acessados, pois não são publicados em revistas científicas (Nicola & Paniz, 2016; Moreno & Murillo, 2018; Felício, Seabra Junior & Rodrigues, 2019; Nass et al, 2019; Stella & Massabni, 2019). Embora os trabalhos de conclusão de cursos devam ser depositados em repositórios das respectivas instituições, muitas vezes estes não são de fácil acesso. Dessa forma, estudos que poderiam contribuir para o aprendizado nas escolas e para o entendimento do público acerca da temática

acabam se perdendo (Silva & Bego, 2018).

Além disso, o número de trabalhos publicados relacionados à criação de recursos didáticos para alunos com deficiência na área de Ciências e Biologia são muito escassos, resumindo-se à 18 artigos publicados entre 2007 e 2016 (Stella & Massabni, 2019). Portanto, devemos incentivar não só a publicação destes estudos, bem como a disponibilização de mais materiais como estes para a comunidade de professores e estimular que os mesmos realizem estas atividades com os próprios alunos. Talvez uma boa estratégia seria utilizar como método de avaliação da turma, a confecção de materiais, jogos, maquetes, tecnologias, experimentos e dinâmicas para a utilização em sala de aula, pois, além de incentivar a criatividade dos alunos para a confecção, os produtos poderão ser utilizados posteriormente, sendo importante para a construção do conhecimento tanto para os que criaram o material, quanto para os que irão utilizar no futuro.

Neste estudo, assim como em outros artigos encontrados na literatura (Mariano et al, 2013a,b; Oliveira, 2013; Melo, 2015; Moreno & Murillo, 2018; Vieira & Corrêa, 2020), fica evidente que os materiais lúdicos e as dinâmicas atraem a atenção dos alunos, com deficiências ou não. Estes tendem a ser atrativos devido a forma, às cores e a possibilidade de serem manuseados, trocando a aula tradicional centrado no professor para métodos ativos centrados nos alunos. Modelos concretos permitem uma aproximação melhor do real com uma maior participação do aluno, gerando autonomia.

Jogos costumam despertar a atenção dos alunos que por sua vez se interessam pelo tópico abordado e conseguem aprender de uma forma dinâmica. Uma vez inseridos no contexto escolar estimulam o desenvolvimento de habilidades, e auxiliam no processo de aprendizagem dos conceitos (no nosso caso os conceitos parasitológicos), permitindo a construção do conhecimento que vai da observação, imaginação (criação dos modelos mentais) até a abstração de ideias. Para os estudantes com deficiências visuais, modelos são importantes para que eles consigam sentir as formas e os tamanhos relativos entre suas estruturas. No caso do aluno com dificuldade de aprendizagem, modelos concretos coloridos, chamam sua atenção e favorecem sua concentração. Para as crianças com altas habilidades os jogos se mostram importantes uma vez que estimulam desvendar e vencer os desafios propostos tornando o aprendizado mais interessante (Nicola & Paniz, 2016).

Como sistematizado por Moratori (2003) jogos e brincadeiras no ensino auxiliam a introdução, fixação e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão; estimulam a tomada de decisões; propiciam a interdisciplinaridade; estimulam a construção ativa do conhecimento e favorecem a socialização. Além dos objetivos diretos, ainda há os indiretos como a orientação temporal e espacial, coordenação motora, percepção auditiva e visual, memória, raciocínio lógico-matemático, planejamento e organização. Todos os objetivos, diretos e indiretos, tornam os jogos e as brincadeiras métodos incríveis para serem utilizados tanto em salas de aulas regulares quanto em salas de recursos independente das limitações dos alunos (Passerino, 1998). No entanto, tornar o ensino de ciências e

biologia atrativo e significativo ainda tem sido desafiador para os professores (Alencar & Freitas, 2019).

Considerando que na maioria das vezes organismos microscópicos necessitam de equipamentos especializados para serem visualizados e que estes nem sempre existem nas escolas do ensino básico, a ausência de alternativas pode tornar os conteúdos incompreensíveis. Oliveira e colaboradores (2013) corroboram nossos achados apontando que modelos têm um grande valor. Estes autores apresentam a fala de um aluno que afirma que para os deficientes visuais é muito difícil imaginar o que está sendo falado ou apresentado em forma de slides. Como exemplifica o aluno: "eu poderia imaginar um monstro ou uma anaconda, por exemplo".

É importante levantar um aspecto considerável. Na nossa amostra embora os alunos tenham gostado mais do jogo e seus apêndices, foi na dinâmica da lavagem das mãos que eles informaram terem aprendido mais. Este fato nos remete a aprendizagem significativa (Bretz, 2001). É possível que os alunos, em nosso estudo, ainda necessitem de mais informação e tempo para elaborarem os conceitos envolvidos no jogo. Por outro lado, já estavam maduros para a aprendizagem da lavagem adequada das mãos. O segundo ponto desta análise é o aluno que informou que não gostou da dinâmica da água com sal ou açúcar. Possivelmente isto pode ser ajustado diminuindo a concentração de sal utilizado, uma vez que mesmo uma quantidade muito pequena de sal ou açúcar na água já seriam suficientes para distinguir uma da outra. Um alerta que precisa ser feito é que é preciso conhecer seus alunos antes introduzir e conduzir atividades semelhantes (por exemplo a presença de estudantes respectivamente hipertensos e diabéticos).

É importante apontar que a percepção de cada aluno sobre as dinâmicas e jogos oferecidos são influenciados por suas características. Nossa amostra era heterogênea, com alunos com deficiências diversificadas, (física, cognitivos e/ou comunicação social). Se na *normalidade* as pessoas já são únicas nas *necessidades especiais* a individualidade se exacerba, cada aluno necessita de estímulos diferenciados. No nosso estudo, os alunos com deficiência visual, por exemplo, não tinham comprometimento intelectual, enquanto os alunos com Síndrome de Down apresentaram um comprometimento da cognição e da comunicação tornando o aprendizado diferente entre eles. Há uma crença de que alunos com deficiências intelectuais não conseguem evoluir na aprendizagem, no entanto se estimulados nas condições adequadas eles são capazes de progredir. (Silva et al., 2019)

Para tanto, faz-se necessário a integração de múltiplos aspectos nas escolas: os alunos com ou sem deficiências, o uso das SR e a aplicação de métodos lúdicos (Selvatici & Moura, 2012). Aspectos que quando integrados podem diminuir barreiras e facilitar o aprendizado são: as atitudes do próprio professor; uso de jogos e dinâmicas, materiais táteis com peças contrastantes (cor e textura), recursos audiovisuais, linguagens alternativas como LIBRAS e BRAILLE etc. Tendo em vista que a educação é direito de todos, entende-se que é importante o investimento em ações que favoreçam o aprendizado dos alunos,

inclusive os especiais, para que todos possam compreender seu próprio corpo e o mundo que os cerca (Régis et al, 2011).

## 5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das estratégias aqui apresentadas auxiliou positivamente no aprendizado dos estudantes com deficiências e se mostrou uma forma divertida e diferente para o ensino da parasitologia. A elaboração e a aplicação de materiais de baixo custo usando a criatividade para a produção de atividades diferenciadas, tanto de jogos como de modelos táteis e dinâmicas ativas, são estratégias interessantes e auxiliam nas aulas de ciências e biologia. Observou-se com a execução desta pesquisa que a intervenção educativa auxiliou os alunos no aprendizado sendo, inclusive, um desejo dos alunos o maior uso deste tipo de recurso. Além disso, a revisão de literatura mostrou também a importância da publicação e disponibilização de estudos com esta abordagem para professores e escolas.

## REFERÊNCIAS


ALENCAR, ACS & FREITAS, ADG. (2019). **Uso de Jogos Didáticos: uma Estratégia Facilitadora para um Melhor Ensino – Aprendizagem em Sala de Aula.** *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 20 (2), 215-219.

AMABIS, JM & MARTHO, GR (2004). **Biologia dos organismos**. Volume 2. São Paulo: Moderna.

BARROS, C. & PAULINO, WR. (2011). **Ciências os seres vivos** (4ª ed). São Paulo: Ática.

BASTOS, ARB; LINDEMANN, R; REYES, V. (2016) **Educação inclusiva e o ensino de ciências: um estudo sobre as proposições da área**. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Lisboa, 16 (1), 426-429.

BORGHI, G. (2016) **Revisitando o início da racionalidade filosófico-científica.** *Revista de Filosofia,* Bahia, 14 (2), 244-259.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.* **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* **Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional).** Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRETZ, SL. (2001). **Novak's theory of education: Human constructivism and meaningful learning**. *Journal of Chemical Education*, 78 (8), 1107.

CARNEVALLE, MR. (2012). **Jornadas.cie** – *7º ano* (2ª ed). São Paulo: Saraiva.

CRUZ, VE & CRUZ, GTD. (2019) **O método Montessori e a construção da autonomia da criança na educação infantil**. *Caderno Intersaberes,* São Paulo, 8 (15), 95-116.

DURÉ, RC; ANDRADE, MJD; ABÍLIO, FJP. (2018). **Ensino de Biologia e contextualização do conteúdo: quais temas o aluno de Ensino Médio relaciona com o seu cotidiano?** *Experiências em Ensino de Ciências*, Mato Grosso, 13(1), 259-272.

FELÍCIO, FAZ; SEABRA JUNIOR, MO; RODRIGUES, V. (2019) **Brinquedos Educativos Associados à Contação de Histórias Aplicados a uma Criança com Deficiência Múltipla.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, 25 (1), 67-84.

FERREIRA, GR & ANDRADE, CFS (2005). **Alguns aspectos socioeconômicos relacionados a parasitoses intestinais e avaliação de uma intervenção educativa em escolares de Estiva Gerbi, SP.** *Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical*, Uberaba, 38(5) 402-405.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2020). **Sinopse estatística da educação básica** *2019*. Brasília: INEP. Recuperado em 07/072020 de http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica.

MARIANO, MR; PINHEIRO, AKB; AQUINO, OS; XIMENES, LB; PAGLIUCA, LMF (2013a). **Jogo educativo na promoção da saúde de adolescentes: revisão integrativa.** *Revista eletrônica de enfermagem*, Goiás, 15(1), 265-73.

MARIANO, MR; REBOUÇAS, CBA; PAGLIUCA, LMF (2013b) **Jogo educativo sobre drogas para cegos: construção e avaliação.** *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, 47 (4), 930-936.

MELO, BM (2015) **Atividades lúdicas no ensino de ciências para alunos da educação especial** (Trabalho de Conclusão de Curso). Instituto de Ciências da Vida e da Natureza, Universidade Federal da Integração Latino Americana, Foz do Iguaçu, PR, Brasil.

MORATORI, PB (2003). **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** (Trabalho de Conclusão de Curso). Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

MORENO, J & MURILLO, WJ (2018) **Jogo de carbonos: uma estratégia didática para o ensino de química orgânica para propiciar a inclusão de estudantes do ensino médio com deficiências diversas**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 24 (4), 567-582.

NASS, IR; ROSA, IL; ROCHA, KD; WECKER, L; GASTALDO, LP; CARLESSO, JPP (2019). **A caixa de Max: atividades lúdicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).** *Research, Society and Developmen.* São Paulo, 8(1).

NICOLA, JA & PANIZ, CM (2016). **A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia.** *Inovação e Formação - Revista do Núcleo de Educação a Distância da Unesp*, São Paulo, 2 (1), 355-381.

OLIVEIRA, CM (2013). **Construção de material tátil e audiolivro sobre os helmintos de maior importância no Brasil para o ensino de pessoas com deficiência visual**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

PASSERINO, LM (1998). **Avaliação de jogos educativos computadorizados. *Anais da Rede Nacional de Ciência para Educação*** *- Taller Internacional de Software Educativo 98*. Santiago, Chile. Recuperado em 08/09/2020 de http://www.c5.cl/tise98/html/trabajos/jogosed/index.htm

RÉGIS, TC; CUSTÓDIO, GA; NOGUEIRA, RE (2011). **Materiais didáticos acessíveis: mapas táteis como ferramenta para a inclusão educacional.** *Anais do colóquio de cartografia para crianças e escolares - Imaginação e Inovação: desafios para a cartografia escolar*. Vitória, ES, Brasil, 7. Recuperado em 10/07/2020 de https://cartografiaescolar2011.files.wordpress.com/2012/03/materiaisdidaticosacessiveismapastateisferramentainclusaoeducacional.pdf

SANTOS, EM (2008). **Educação em saúde para prevenção de helmintoses intestinais em estudantes do Município de São Gonçalo, RJ**. (Trabalho de conclusão de curso). Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

SASSERON, LH (2018). **Ensino de Ciências por Investigação e o Desenvolvimento de Práticas: Uma Mirada para a Base Nacional Comum Curricular**. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Minas Gerais, 18(3), 1061–1085.

SELVATICI, RHP & MOURA, SM (2012). **Construindo materiais e reconstruindo conceitos e valores na educação inclusiva.** Revista Eletrônica das Licenciaturas. UEL, 1(1). Recuperado em 28 de maio de 2020 de http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope.

SILVA, CJ; ALVARENGA, HHT; SILVA, RMF (2019). **Práticas interventivas facilitadoras do desenvolvimento cognitivo do deficiente intelectual.** *Revista Ibirapuera*, São Paulo, 17, 64-72.

SILVA, LV & BEGO, AM (2018). Levantamento bibliográfico sobre Educação Especial e Ensino de Ciências no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 24 (3), 343-358.

STELLA, LF & MASSABNI, VG (2019) **Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais.** *Ciência e Educação*, Bauru, 25 (2), 353-374.

TOSTA, EIL; MENDES JUNIOR, E; VIEGAS, LT (2012). **Constituição das políticas para educação inclusiva: o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais.** *Revista do Programa de Pós Graduação em Educação*, UNISUL, Tubarão, 6(10), 395-410.

VIEIRA, VJC; CORRÊA, MJP (2020). **O uso De Recursos Didáticos Como Alternativa No Ensino De Botânica.** Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio -vol. 13, n. 2, p. 309-327, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2017). **Integrating neglected tropical diseases into global health and development: fourth WHO report on neglected tropical diseases.** Geneva: WHO.

## SOBRE OS ORGANIZADORES

**EDWALDO COSTA** - Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (UnB). Pós-doutor em Jornalismo pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Comunicação Social pela Universidade de Marília e especialista em Informática na Educação, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Concluiu graduações em Comunicação Social/Jornalismo e Ciências da Computação. Atuou como professor na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), no Centro Universitário Toledo de Araçatuba e na União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo. Atualmente, o organizador do e-book é membro efetivo da Academia de Letras do Brasil-DF e atua como jornalista no Centro de Comunicação Social da Marinha, em Brasília.

**SUÉLEN KEIKO HARA TAKAHAMA** - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ) e bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Especialista em Educação Especial (PUC-MG). Possui graduação em Pedagogia/Licenciatura Plena. Especialização em Educação Especial Inclusiva pela PUC-MINAS e Especialização em Educação à Distância e as Novas Tecnologias. Curso de Libras pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Foi professora de Libras na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Instituto Federal de São Paulo e na Fundação Educacional de Penápolis (FUNEPE). Também atuou como professora interlocutora de Libras na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS. Em Araçatuba-SP trabalhou como professora de Educação Infantil e na Secretaria Municipal de Educação em Cuiabá, como professora da Sala de Recursos Multifuncionais.

## ÍNDICE REMISSIVO

## E



## F



## G



## I

### T



### U



### V

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

# COMPREENDENDO O PROCESSO DE INCLUSÃO

Atena Editora
Ano 2022

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

# COMPREENDENDO O PROCESSO DE INCLUSÃO

Atena Editora
Ano 2022